



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE EDUCACION

EL IMPACTO DE LEER CUENTOS EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES
SOCIALES EN LOS PÁRVULOS

Alumna: Albeal Poblete Patricia

Profesor guía: Rubio Manuel

Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en Didáctica e
Innovación Pedagógica

Santiago 2014

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	4
I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.- Antecedentes.	5
2.- Problematicación.....	12
3.- Relevancia.....	14
4.- Objetivos.....	15
4.1.- Objetivo General.....	15
4.2.- Objetivos Específicos	15
II.- MARCO TEORICO.-.....	16
1.-EL DESARROLLO MORAL INFANTIL.....	17
2.- EL DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL.....	30
3.- LITERATURA INFANTIL	37
3.1.- Literatura puesta al servicio del desarrollo infantil.	40
3.2.- Los géneros literarios.....	46
3.3.- Didáctica de la literatura.....	50
3.4.- Selección de textos.....	51
3.5.- Estrategias para la lectura de cuentos.....	56
4.- Habilidades Sociales.....	60
4.1.- Definición de habilidades sociales.....	61
4.2.- Evaluación de las habilidades sociales.....	64
III.- MARCO METODOLÓGICO.....	66
1.- Enfoque.....	66
2.- Sujetos de la investigación.....	67
3.- Producción de la información.....	69
4.- Estrategias de análisis.....	71
IV.- RESULTADOS.....	71
V.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	76
VI.-BIBLIOGRAFÍA.....	79
VII.-ANEXO: 1.-TABULACION DE LOS DATOS.....	83
2.- Programa de Lectura de cuentos	93
3.-FICHA PARTICIPANTE EN JUICIO DE EXPERTO	126
4.- PAUTA JUICIO DE EXPERTO	127
5.-INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN HABILIDADES SOCIALES EN PARVULOS DE TRES AÑOS	130
6.-Lista Control: Resolución pacífica de conflictos experimentados	134
7.-Lista Control: Resolución pacífica de conflictos referidos	138

INTRODUCCIÓN

Si bien en el nivel de educación parvularia se encuentran diversas metodologías de trabajo que favorecen la formación integral del párvulo, al centrarnos en el uso de la literatura infantil, como un recurso que propicie el desarrollo de las habilidades sociales, estas propuestas se ven bastante reducidas, principalmente porque este tipo de literatura es empleada para estimular el lenguaje y el conocimiento. Por lo tanto esta investigación busca ser un aporte para los educadores que deseen trabajar algunas conductas relacionadas con la resolución pacífica de conflictos con niños y niñas en edad preescolar, colaborando con las familias en el desarrollo moral de sus hijos e hijas.

Este último aspecto constituye el objetivo principal del presente trabajo, ya que se espera determinar el impacto que tiene la lectura sistemática de cuentos en el desarrollo de este tipo de habilidades.

En este contexto se define un instrumento de evaluación que permite medir y comprobar el impacto que tiene la aplicación del programa de lectura sistemática de cuentos en el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de tres años.

I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.- Antecedentes.

Al revisar una serie de estudios sobre el desarrollo de los niños y niñas pareciera que no existe una teoría general que abarque la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Coherentemente con esto, tampoco existen estudios orientados a exponer experiencias prácticas que se hayan efectuado con niñas y niños de tres años de edad. (Caballo, 2007).

Incluso cuando se trata de conceptualizar el término “habilidades sociales” no existe consenso entre los investigadores en torno a una definición más o menos común. De hecho existen múltiples definiciones.

Generalmente, las habilidades sociales son consideradas como un conjunto de comportamientos interpersonales complejos. El término *habilidad* se utiliza para indicar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos. Entre las definiciones que se han dado se encuentran las siguientes:

“Es la capacidad para comportarse de una forma que es recompensada y de no comportarse de forma que uno sea castigado o ignorado por los demás.”(Libet y Lewinsohn, 1973, en Caballo 2007)

“Es la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás”. (Combs y Slaby, 1977, en Caballo 2007)

“Son un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1993, en Caballo 2007).

Los autores consultados parten diciendo que las habilidades sociales son un comportamiento individual que afecta a los demás, luego amplían el concepto viéndolo como una interacción social en un contexto dado. Finalmente, Caballo (2007) agrega un componente emocional en su definición junto con señalar una proyección futura del actuar de los individuos, como un mecanismo de prevención de alteraciones de la personalidad, en sus relaciones interpersonales. Tenemos entonces un concepto que ha evolucionado en el tiempo, profundizando su contenido, acercándose a una definición que considere los aspectos mencionados.

De este modo, definir las habilidades sociales se ha convertido en una cuestión de valoración en sí misma. Si bien es cierto que no se ha concebido una definición de las habilidades sociales que sea generalmente aceptada, los siguientes componentes son considerados esenciales para la comprensión de las habilidades sociales:

1. Las habilidades sociales se adquieren principalmente a través del aprendizaje por: observación, imitación, ensayo e información.
2. Son comportamientos interpersonales complejos, verbales y no verbales, a través de los cuales las personas influimos en aquellos/as con los/as que estamos interactuando, obteniendo de ellos/as consecuencias favorables y suprimiendo o evitando efectos no deseados.
3. Tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a realizar en la escuela, junto con el comportamiento escolar que manifiesten durante ese período.

Desde esta perspectiva los niños y las niñas que presentan déficits en su comportamiento social tienen mayor probabilidad de presentar también otros problemas como, por ejemplo, deficiencias en el desarrollo cognitivo y emocional y dificultades en el aprendizaje. Esto implica que estos niños y niñas corresponderían a un grupo con necesidades especiales dentro del sistema

educativo y que, por lo tanto, requerirían de una educación complementaria o diferenciada (Caballo, 2007).

En el contexto escolar, la importancia de las habilidades sociales viene dada por los comportamientos contrarios a la propia habilidad de interacción positiva de algunos con los iguales y con las personas adultas.

El comportamiento disruptivo dificulta el aprendizaje y, si esta disruptividad alcanza niveles de agresión, constituye un importante foco de estrés para el profesor o la profesora y origina consecuencias negativas para los demás compañeros del alumno, deteriorándose las relaciones interpersonales y el rendimiento escolar.

Recientemente se han desarrollado gran cantidad de investigaciones para tratar de establecer una relación entre problemas en la adquisición de las habilidades sociales a edad temprana y desajustes en la edad adulta. De acuerdo con esto, podemos afirmar que el desarrollo de

“las habilidades sociales en la infancia son la base de la competencia social. Desde edades tempranas el niño y la niña comienzan a interactuar con su medio y es a través de la interacción con otros que se consolida el proceso de socialización.

Un niño que tiene oportunidades de aprender a desarrollar sus habilidades sociales no solo tendrá un mejor ajuste social, sino que encontrará mayor

satisfacción en las relaciones interpersonales y, a la vez, será capaz de generar relaciones sociales más enriquecedoras para los otros.” (Arón y Milicic, 1994).

El trabajo realizado por estas autoras les ha permitido definir una propuesta de programa de entrenamiento de habilidades sociales aplicable a la realidad escolar chilena.

Si llevamos este tema al sistema educativo chileno y específicamente al nivel de la educación parvularia, nos encontramos con un marco curricular que establece dentro de su propuesta de principios pedagógicos el principio de relación, que apunta al fortalecimiento de la interacción social como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social. Este principio nos obliga a reconocer el carácter social de todo aprendizaje (Mineduc, 1998).

Uno de los ámbitos para el aprendizaje señalado en el mismo documento es la formación personal y social, y dentro de este, el núcleo de aprendizaje de convivencia, “que se refiere al establecimiento de las relaciones interpersonales y formas de participación y contribución con las distintas personas con que la niña y el niño comparte, desde las más próximas y habituales que forman su sentido de

pertenencia, hasta aquellas más ocasionales, regulándose por normas y valores socialmente compartidos” (Mineduc, 1998).

Por otra parte, es importante indicar que diversos autores han realizado un trabajo de desarrollo de las habilidades sociales a partir de la literatura infantil, seleccionando situaciones y eventos relacionados con las conductas interpersonales, para el trabajo de los textos en el aula (González y Pérez, 2000).

En estos casos, la propuesta consiste en realizar una lectura previa de cuentos infantiles seleccionados, y, a partir de ellos, confeccionar fichas de lectura que incluyan una descripción de los personajes y sus características interpersonales y descripción de las principales situaciones interpersonales, de tal manera que el material esté a disposición del docente en forma estructurada para ser incluido en sus prácticas pedagógicas, transformando la lectura de cuentos en un medio didáctico para la enseñanza de contenidos.

Dentro de la literatura general se encuentra el género de la literatura infantil, la que no tiene una definición clara y de consenso, probablemente debido a sus características propias que la diferencian de otras, especialmente en lo referido al lenguaje utilizado (López Valero y Guerrero Ruiz, 1993).

Si bien la literatura infantil existe como un hecho social, histórico y psicológico, también presenta un componente artístico estético.

Si entendemos el desarrollo de la literatura infantil a partir del folclor tenemos que los relatos más perdurables provienen de la tradición popular, sobre todo en el aspecto de la narración oral practicada al interior de las comunidades, como mecanismo de transmisión cultural. Si llevamos esta actividad a la escuela, a partir de los niveles menores, habría que señalar la importancia de la narración y lectura de cuentos dentro de la formación de los niños y niñas, ya que contribuye a despertar y acrecentar el amor por la buena literatura, constituyendo, además, una herramienta didáctica de enseñanza (Volosky, 2004).

Según Bettelheim (1999) la literatura constituye también un aporte para dar significado a la vida, tarea asumida por los padres y educadores interesados en la formación de las nuevas generaciones. El niño y la niña deben aprender paso a paso a comprenderse mejor para así poder comprender a los demás y establecer relaciones adecuadas y llenas de significado. De acuerdo con los planteamientos de este autor la literatura contribuye al proceso de formación de los seres humanos desde sus primeros años, constituyéndose además en un aporte para el trabajo escolar.

2.- Problematización.

El tema del uso de la literatura infantil en el desarrollo de algunas de las habilidades de los párvulos ha sido investigado con anterioridad, principalmente con el propósito de determinar la importancia de la lectura de cuentos en el desarrollo de habilidades más bien del ámbito cognitivo, relacionadas con el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura (Borzone, 2005).

En general, el tema del desarrollo de habilidades sociales mediante la lectura sistemática de cuentos no ha sido estudiado. En consecuencia se desea enfocar esta investigación hacia el impacto que tiene la realización de dicha actividad, en la adquisición de este tipo de habilidades, afines al desarrollo social de los párvulos, sobre todo en lo relacionado con una postura del niño y de la niña frente a la vida y la resolución pacífica de problemas.

Este estudio está contextualizado en la realidad de un jardín infantil perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, donde existe una práctica de animación a la lectura mediante la aplicación de un programa de fomento lector, como es “Nacidos para Leer” (a partir del año 2011) que considera la implementación de mini biblioteca en cada aula y de una biblioteca en el establecimiento para el trabajo de lectura en el hogar, con la participación de las familias. Si bien este trabajo se realiza en forma sistemática, no cuenta con un respaldo técnico en

cuanto a los resultados obtenidos en el aspecto del desarrollo de habilidades sociales en los párvulos que participan de él. Por lo tanto mediante esta investigación se evaluará el impacto de un programa de lectura sistemática en el desarrollo de habilidades sociales en párvulos. De este modo se pretende efectuar el aporte técnico requerido. En concreto la aplicación del programa considera actividades de lectura de cuentos en un grupo de párvulos de 3 años con un proceso de evaluación que permita evidenciar las habilidades sociales que desarrollen los niños y niñas a través de esta actividad.

La principal motivación para la realización de esta investigación es constatar la relevancia de una actividad altamente significativa para los niños y niñas, quienes disfrutan de cada libro que se les presenta, en todos los niveles de un jardín infantil, rescatando el placer por la lectura y el desarrollo de habilidades sociales, valóricas, tanto como las referidas al aspecto cognitivo.

Una vez aplicada la propuesta estaremos en condiciones de contestar la siguiente pregunta: ¿Qué efectos tiene la aplicación de un programa sistemático de lectura de textos literarios en el desarrollo de algunas habilidades sociales de un grupo de párvulos de tres años, especialmente en lo relacionado con la resolución pacífica de problemas? Responder esta pregunta implica la creación de un programa de lectura con textos motivadores y pertinentes al desarrollo cognitivo de los párvulos

y de los instrumentos de evaluación de habilidades sociales debidamente validados.

3.- Relevancia.

La aplicación del programa tiene como objetivo principal el determinar el impacto que tiene la lectura de cuentos en el desarrollo de habilidades sociales en los párvulos de tres años, aportando con un programa de trabajo estructurado que nos permita hacer este recorrido, estableciendo resultados medibles y comprobables, susceptible de ser aplicado en otros grupos y otros establecimientos.

Este trabajo constituye un aporte técnico, muy necesario en este nivel de la educación, donde lo habitual es la práctica, dejando la teoría en segundo plano.

Dado su carácter de investigación cuantitativa contará además con un marco referencial desde la puesta en práctica de la experiencia, lo que orienta respecto de su alcance y utilidad.

También se considera un aporte a los programas de fomento lector impulsados a nivel nacional, donde se releva la importancia de la literatura en el proceso

educativo de los niños y niñas y sus familias, ampliando su propuesta desde el incremento del vocabulario, el placer de leer y la comprensión lectora hacia el desarrollo de habilidades sociales que permitan a estos niños y niñas ser mejores personas en su vida adulta, capaces de establecer relaciones interpersonales adecuadas como base para la construcción de una sociedad más democrática.

4.- Objetivos.

4.1.- Objetivo General:

Determinar el impacto de un programa sistemático de lectura de cuentos en el desarrollo de habilidades sociales de los párvulos de tres años, referidas a la resolución pacífica de problemas y formación valórica.

4.2.- Objetivos Específicos:

- Diseñar un instrumento para evaluar las habilidades sociales en los párvulos.
- Diagnosticar el desarrollo de las habilidades sociales en los párvulos.
- Aplicar un programa de lectura de cuentos sistemático.
- Evaluar el desarrollo de las habilidades sociales en los párvulos después de aplicar el programa descrito.

- Establecer la relación entre el desarrollo de habilidades sociales inicial y el final, en los párvulos.

II.- MARCO TEORICO.-

Este trabajo tiene como protagonistas a los niños y en ese sentido se da a conocer en el primer apartado la psicología de su desarrollo: el punto de vista moral, la dimensión simbólica y el juego. En el segundo apartado se aborda la literatura infantil puesta al servicio de sus aprendizajes, los géneros literarios que esta contempla, la didáctica de la literatura con criterios para seleccionar los textos que se entregarán a los párvulos, para finalizar con algunas estrategias para la lectura de los mismos.

En el tercer apartado de este marco teórico se aborda el tema de las habilidades sociales mediante su definición, evaluación y enseñanza de estas.

1.-EL DESARROLLO MORAL INFANTIL

Cuando se trata de analizar el desarrollo infantil generalmente se alude a tres grandes períodos de la infancia, en cada uno de los cuales los niños adquieren ciertos saberes claves para su inserción social.

La primera Infancia.- Desde que se nace hasta los tres años. Se caracteriza por ser una etapa donde el niño adquiere el lenguaje, lo que lo habilita para relacionarse con sus semejantes y exponer sus deseos y necesidades. Luego el niño y la niña se introducen en el mundo de las ideas con el desarrollo del pensamiento alrededor de los 24 meses, donde, de acuerdo a Piaget el niño es capaz de recordar, haciendo alusión a un proceso de representación interna de los objetos. (Hersh, Paolito y Reimer, 1984) manifestado en un pensamiento pre operatorio.

En la segunda Infancia.- Desde los tres a los siete años, la niña y el niño perciben completamente y su mecanismo motor está en condiciones de realizar actividades de concreción de nociones de seres y cosas por lo tanto se puede trabajar al respecto mediante la realización de diversas actividades. Esta etapa se caracteriza por el egocentrismo del niño donde todo gira en torno a él y solo desea suplir sus intereses. La actividad más solicitada continúa siendo el juego. Cabe

indicar que es en esta etapa que se deben enfocar los temas con valores socializadores. De acuerdo con Piaget es a través del juego que el niño se aproxima de manera natural a las normas y reglas, dada la necesidad de cooperación para su desarrollo exitoso.

Finalmente la tercera infancia: incluye desde los siete a los once años. Se caracteriza por el interés por las fábulas con la posibilidad de discernir críticamente entre diferentes tipos de valores.

Dentro de los teóricos que más se han concentrado en describir la evolución del niño en la infancia destacan Piaget y Kohlberg. Este último concretamente se centra en el desarrollo moral del niño, lo que sin duda está relacionado con la adquisición de habilidades sociales.

A continuación nos referiremos al desarrollo infantil desde la perspectiva de Piaget y Kohlberg, teniendo como foco de atención la adquisición de valores de los niños y niñas. Kohlberg es discípulo de Piaget y continúa los trabajos de este autor respecto de lo que denominó la Teoría del Desarrollo Moral. En efecto, Kohlberg influido por su maestro toma esta teoría, la perfecciona, nutre y le da fuerza.

Todas las personas que trabajan en educación saben que el desarrollo moral está presente de forma explícita y también de manera implícita tanto en los procesos como en los contenidos de las instituciones, por lo tanto, resulta casi imposible no educar moralmente (Kohlberg, 1992). La variante respecto del tema la ofrece el marco conceptual que adopten en este trabajo, ya que no es lo mismo pensar en el desarrollo moral como una copia de la sociedad (como se hacía en los años sesenta), a pensarla como en una construcción que el individuo hace en forma autónoma. La obra de Kohlberg se enmarca en esta última conceptualización: ha demostrado que el desarrollo moral es un proceso interactivo, que no depende de la cultura y que puede ser comprobado universalmente. Basando sus estudios en la investigación que inicia Piaget respecto del desarrollo del juicio moral en los niños y niñas. Principalmente Kohlberg (1992) se refiere al niño como un pequeño filósofo que construye significados basados en categorías universales.

Ahora bien, según Piaget (Hersh, Paolito y Reimer1984) el pensamiento moral se manifiesta desde dos puntos de vista, uno dado por las reglas y el otro por la idea de justicia, ambos presentes en distintos momentos del crecimiento del niño o la niña en su desarrollo moral. Este desarrollo es llamado también como la Teoría Cognitiva Evolutiva, cuya idea primordial es definir los patrones primeros que rigen el pensamiento cognitivo básico que dan lineamiento al pensamiento moral, explican al sujeto como un ser que expresa desde adentro hacia afuera a través

de sus actitudes y desempeño el desarrollo moral. Las etapas detalladas por Piaget son las siguientes:

1.-Etapa pre moral:(desde los primeros dos años). En ella los niños y niñas son capaces de representar cosas, pero sin tener la capacidad de resolver en lo abstracto, sino que se desarrollan en lo concreto en todo momento. Por lo tanto no comprenden el significado de las normas que el mundo adulto (desde donde vienen) les impone y las ven como inamovibles y rígidas sin posibilidades de modificar. Las normas y reglas son tomadas como absolutas por el niño o niña.

2.- Etapa heterónoma o del realismo moral: (5 a 10 años). En esta etapa el niño percibe que las reglas son impuestas por adultos dotados de autoridad como serían los padres, dios u otra figura social. Las normas se basan en el respeto mutuo que se presenta en el juego.

Surgen la honestidad y la justicia, ambas necesarias para el buen funcionamiento del juego.

3.- Etapa autónoma a partir de los 10 años: Los niños se dan cuenta de que las reglas se dan como acuerdos arbitrarios e incluso se pueden incumplir. Pasan desde cumplir las normas por la presión de los adultos hacia el control individual de la propia conducta.

Por su parte Kohlberg (1992) establece para el razonamiento moral seis estadios divididos en tres niveles, los que se desarrollan y evolucionan cognitivamente. A su vez cada una de estas etapas tiene dos etapas morales diferentes. Sin embargo, Kohlberg señala que ambas etapas, las de desarrollo cognitivo y moral no van de la mano en su evolución, sino que advierte que el desarrollo cognitivo no es suficiente para garantizar que se está frente a un sujeto de evolución moral acorde con el otro desarrollo. Lo podemos ver en adultos que manifiestan precarios estados de crecimiento moral, pero que son brillantes cognitivamente. A continuación se efectuará una breve descripción de las etapas de desarrollo moral según Kohlberg (1992):

- Nivel A. Premoral.

Estadio 1.- Orientado al castigo y la obediencia. Esta etapa de "orientación hacia el castigo y la obediencia" llamada así por Kohlberg, la bondad o maldad de un actuar depende de sus consecuencias. La respuesta típica es "yo lo haría o lo hice para evitarme problemas" o "lo hice porque el adulto o superior me lo ordenó y tendrá sus razones" (Kohlberg y Rochelle, 1984, p.30).

Estadio 2.- Ingenuo hedonismo instrumental. En esta etapa se le otorga valor a las cosas y situaciones que al niño le provocan satisfacción personal, cayendo en un egoísmo evidente. La respuesta típica es: “primero veo por mí mismo y luego, si usted me ayuda, tal vez alguna vez le ayude a usted” (Kohlberg y Rochelle, 1984, p.30).

En definitiva esta etapa se refiere al tipo de razonamiento moral que hace el niño que va más allá del egocentrismo, cuando es capaz de asumir un rol o perspectiva desde otra persona. Este razonamiento lo conduce a querer complacer a otros, como sería por ejemplo, hacer lo que le pide su madre por la autoridad que esta representa, evitando de esta forma un posible castigo frente al incumplimiento. No estamos frente a una operación lógica, si lo asociamos al desarrollo cognitivo estaría en una etapa pre operacional. El niño piensa los problemas como una posibilidad de castigo por ser malo, no posee las capacidades cognitivas para razonar este comportamiento en base a su voluntad. Piaget la llama “moralidad heterogénea” y Freud como la formación del súper ego, dos fuerzas que interactúan en una relación de poder (Maier, 2000). El sujeto no ejecuta un razonamiento lógico que considere a otros, porque no posee las capacidades necesarias para hacerlo, capacidades que van asociadas a su desarrollo cognitivo. El valor central de esta etapa es la *autoridad*, entendida como la superioridad de

los que actúan bien, a la luz de lo esperado socialmente, por sobre los que actúan mal entrando en conflicto con lo esperado culturalmente de ellos, llevándolos a actuar en forma supeditada a los otros y no a lo que su razonamiento le indique.

En esta etapa, donde se vislumbran en el niño los avances en el plano cognitivo y la posibilidad de asumir roles, este desarrollo le permite acercarse al punto de vista del otro, en tanto distinto del suyo. Es capaz de tomar distancia de sus percepciones inmediatas y mirar un problema desde la lógica, acordada culturalmente.

Llevado esto al plano social, los niños son capaces de asumir roles y en forma progresiva coordinar puntos de vista, es decir, pueden asumir la existencia de voluntades distintas a la propia. También se van haciendo conscientes de que el otro puede cambiar su opinión y por tanto su juicio sobre la acción del niño: ya no hay un resultado inmediato. Esto lo lleva a cambiar sus propios juicios morales, entendiendo con esto que existen razones para cambiar su decisión respecto de un hecho, lo que en el estadio anterior podría ser juzgado de inmediato como una mala acción y por ello merecedor de un castigo. Aparece un estándar de juicio lógico nuevo, el de la *justicia*. En este sentido las buenas razones para hacer algo cobran relevancia, merecen ser juzgadas bajo esta mirada y no por un sentido de arbitrariedad.

- Nivel B. Moralidad de conformidad con el rol convencional.

Estadio 3. Moralidad de mantenimiento de buenas relaciones, aprobación por parte de otros. Llamada también la etapa de "orientación del niño bueno". Se entiende y se aprecia el valor que el otro le brinde a los actos realizados por el niño o niña, lo que este piense tiene importancia si le complace, o ayude a este otro. El niño busca complacer a ese otro y ser valorado por sus actos para la aprobación del medio. La respuesta típica sería "por supuesto que ayudaría a otra persona, he pensado en cómo se sentiría y cualquier persona decente ayudaría" (Kohlberg y Rochelle, 1984, p.31).

Estadio 4. Moralidad de mantenimiento de la autoridad. Etapa de la "preocupación y conciencia social". Las leyes sociales adquieren un peso de consideración, ya que marcan la conducta del individuo y toman parte por no trasgredir estas normativas del ser humano que dan equilibrio al sistema como orden social, no se cuestiona su sumisión, sino, por el contrario, es algo que se debe acatar por el bien común. La respuesta típica sería que se supone que uno debe ayudar a otra persona, existen reglas para ello, si las personas no cumplen con ellas, la sociedad podría no funcionar (Kohlberg y Rochelle, 1984).

Esta etapa comprende los rangos entre los 4 y los 10 años de edad, rango donde el sujeto actúa bajo controles externos, como anteriormente lo habíamos mencionado, donde obedecen reglas para evitar castigos y a su vez obtener recompensas, o por conveniencia propia.

- Nivel C. Moralidad de principios morales autoconceptados.

Estadio 5. Moralidad de compromiso, de derechos individuales y de la ley democráticamente aceptada.

Se trata de la etapa de la "orientación del contrato social". El ser humano valora la voluntad de la mayoría como discurso de bienestar social, se piensa racionalmente, las leyes se respetan bajo el marco de que protegen la dignidad humana y el bienestar social. La respuesta típica sería que hay leyes que la gente debe acatar y si las queremos cambiar, hay vías establecidas para ello. Cuando se comete una injusticia, hay que tratar de remediarla a través del sistema (Kohlberg y Rochelle, 1984).

Estadio 6. Moralidad de principios individuales de conciencia. Llamado también el Estadio de los Principios Éticos Universales.

El individuo define el bien y el mal basado en principios éticos elegidos por él mismo, de su propia conciencia. Se basan en normas abstractas de justicia y

respeto por todos los seres humanos que trascienden cualquier ley o contrato social. La respuesta típica es que la ley debiera estar sometida a los principios de justicia (Kohlberg y Rochelle, 1984). Se actúa de acuerdo a normas interiorizadas y se actuará mal si se va en contra de estos principios, entonces cuando la ley viola este principio uno actúa según el principio, por ejemplo cuando se trata de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de las personas como seres individuales (Mifsud, 1983)

Es necesario señalar la importancia que ha de tener esta forma de ver el desarrollo moral que evidencian tanto Piaget como Kohlberg dado que de ello se puede desprender que el desarrollo moral o del juicio moral del niño pequeño se da a partir de un conflicto de valores; asumiendo una postura que señala a la sociedad como fuente de este proceso, la sitúa en el origen de este. Pero esta mirada no considera al individuo como constructor de su sistema valórico, lo ve enfrentado a la decisión: ¿qué valor debe seguir? En esta decisión influyen diversos aspectos: emocionales, sociales y prácticos (Kohlberg en Hersh, Paolito, Reimer, 1984), Kohlberg centra su planteamiento en este último sentido, en cómo las personas deciden entre un valor u otro, considerarán su bienestar personal o el del colectivo. En términos piagetanos entran en juego el desequilibrio que tiende al equilibrio, que se realiza primeramente cuando el individuo asimila lo que capta

de su entorno. El sujeto puede decidir basado en la manera acostumbrada o puede reordenar sus creencias o valores.

De acuerdo con los planteamientos de Kohlberg, podemos coincidir en decir que en torno a nuestras creencias, jerarquizar nuestros valores implica un desarrollo del juicio moral ocurrido a nivel cognitivo, que se pone en práctica a lo largo de toda la vida, en la medida que nos veamos enfrentados a conflictos de tipo moral.

La Teoría Pedagógica de Kohlberg

Lawrence Kohlberg no solo ha propuesto una teoría acerca del desarrollo moral en los niños, sino que además ha hecho una propuesta en el ámbito de la pedagogía, la que presenta en tres etapas (Mifsud, 1983):

- Romanticismo: lo principal proviene desde el interior del niño, por lo tanto el ambiente educacional ha de permitirle que desarrolle la bondad y el control de la maldad interna.
- Trasmisión cultural: el objetivo de la educación es el de transmitir una serie de informaciones y reglas o valores del pasado para la

internalización de las reglas morales básicas de la cultura. En este sentido el rol es visto como centrado en la sociedad.

- Progresismo: la educación debe fomentar la interacción natural del niño con la sociedad. Acá la tarea no es la internalización de valores culturales, o el surgimiento de las emociones internas, si no que, los valores son la manifestación de la justicia en reciprocidad entre el individuo y los demás en un entorno social. (Mifsud, 1983)

Cabe preguntarse en este contexto ¿Cuándo comienza a desarrollarse este proceso de desarrollo moral en los niños? Si bien estos aprenden a diferenciar entre las conductas buenas de las conductas malas, no son capaces de reconocer su sentido, principalmente no son capaces de distinguir entre sus propios deseos y los de otros. Enfrentados a un problema, no serán capaces de ponerse en el lugar de los otros ni podrán sentir lo que sienten otros. De lo anterior, se desprende la forma de relacionarse que presenta el párvulo respecto de sus juegos y de cómo resuelve sus problemas, las alternativas que ofrecen o que van descubriendo mediante las interacciones o con la utilización de herramientas que recibe de su medio familiar y escolar. En esta dinámica encontramos formas pacíficas y conciliadoras de actuar así como también están los que resolverán los conflictos

con formas agresivas o maltratadoras, según sea su desarrollo moral o el contexto social en el que se desenvuelva.

Siguiendo los planteamientos de Kohlberg (1984), este ubica la diferencia entre un niño de tres años de un niño de ocho años a la capacidad de este último para asumir los roles de otros. Nos cabe, por lo tanto, asistir al proceso de ejercitación del desarrollo del juicio moral que hacen los niños desde la temprana infancia. En tanto puedan desarrollar nuevas estructuras cognitivas que le permitan un nuevo nivel de entendimiento del mundo físico y social en que está inmerso. Mediante las interacciones establecidas se va produciendo la modelación y el tránsito desde sí mismo hacia los otros (Kohlberg, en Hersh y otros, 1984).

Es pertinente ahora hacer la siguiente pregunta: ¿Cómo y qué herramientas toman el niño y la niña para modelar y transitar de sí hacia afuera?

Una de las herramientas de que el niño – niña se vale en forma poderosa y toma como fuente de comunicación innata es el juego, su lenguaje más fluido y natural y aquel que más le reporta en términos de socialización, por tanto es imprescindible considerarlo con seriedad asociado a la llamada dimensión simbólica del niño-niña. Es justamente a través del juego que los niños van contactándose con las reglas y normas, a través de las interacciones. Es en el contexto natural del juego

donde los niños desarrollan y ponen en práctica sus valores y habilidades sociales mediante las interacciones que se producen.

Por ello que en esta investigación se ha creído pertinente tocar el tema a modo de ver en qué medida influye dentro de este marco de posibilidades para la construcción de este mundo de valores morales, de socialización y dentro de esta última el desarrollo de habilidades sociales.

2.- EL DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL

El organismo de los seres humanos es concebido en la actualidad como un “sistema abierto y modificable”, como se señala en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia chilenas, donde también se establece que el desarrollo del cerebro se regula mediante un proceso dinámico, factible de ser intervenido por un mediador eficiente. Junto con lo anterior en este mismo documento se puede leer que el nivel de desarrollo alcanzado por un niño o niña es el punto de partida para el aprendizaje, entendido como un proceso intencionado que contenga la tríada desarrollo, enseñanza y aprendizaje fundamental para la educación que los articule y lleve a cabo en forma adecuada.

En la actualidad se habla de un desarrollo cerebral basado en las conexiones neuronales dependientes de un juego complejo entre los genes, las experiencias

vividas y el estímulo de un medio enriquecido que influye en el individuo. Estos avances en el estudio del desarrollo cognitivo del párvulo tienen su base en estudios previos realizados por Piaget, entre otros autores que han investigado en esta área.. A continuación se exponen algunos conceptos piagetanos para describir el desarrollo cognitivo del niño, siguiendo la explicación dada por Henry Maier (2000)

Piaget concibe al desarrollo infantil como una sucesión de seis etapas a las que llama estadios o períodos. Nos referiremos a aquellas que abarcan a la muestra de la presente investigación, es decir, el estadio sensorio motriz y el estadio preoperatorio.

En relación con el estadio sensorio motriz Piaget indica que abarca desde el nacimiento hasta los dos años. En este estadio el niño usa sus sentidos para conocer el mundo, apoyándose principalmente, en sus reflejos para .Más adelante establece una coordinación entre su percepción sensorial y sus capacidades motrices para la adquisición de los primeros conocimientos. Todo ello a modo de preparación para el uso de un pensamiento con imágenes y conceptos.

En relación con el estadio Preoperatorio, Piaget señala que comprende desde los dos a los siete años. Este período se caracteriza porque el niño comienza a interiorizar las reacciones de la etapa anterior, aunque sin categorizarlas, se produce también el desarrollo de habilidades verbales y del pensamiento. Los principales componentes son: el juego simbólico, el animismo, el egocentrismo y la falta de reversibilidad, entre otras.

A continuación se puntualizarán algunos aspectos considerados en este segundo estadio del desarrollo del niño, como una manera de profundizar en las áreas que abarca el presente marco teórico.

La dimensión simbólica del niño, Piaget sostiene que se llama “dimensión”, a un aspecto del desarrollo del ser humano. En este caso, la dimensión simbólica es tratada por algunos investigadores no como tal, sino como una función que está inmersa dentro de una dimensión superior llamada intelectual, en ella son consideradas: la dimensión intelectual y la función simbólica

La dimensión Intelectual se refiere a la construcción del conocimiento en el niño la que se da a través de las actividades que realiza con los objetos, ya sean concretos, afectivos y sociales, que constituyen su medio natural y social. La interacción del niño con los objetos, personas, fenómenos y situaciones de su

entorno le permite descubrir cualidades y propiedades físicas de los objetos que en un segundo momento puede representar con símbolos; el lenguaje en sus diversas manifestaciones, el juego y el dibujo, serán las herramientas para expresar la adquisición de nociones y conceptos.

Por su parte, la función simbólica, según Piaget consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos, personas, etc., en ausencia de ellos. Esta capacidad representativa, se manifiesta en diferentes expresiones de la conducta del niño que implica la evocación de un objeto.

En este sentido, el juego se constituye en un medio apropiado al desarrollo del niño el que podemos utilizar como una estrategia educativa. También el juego es mencionado en las primeras etapas de vida de los niños porque tiene un rol fundamental como medio de cultivar los valores a formar. Sin duda es pertinente tomar en cuenta y tratar este tema porque la literatura infantil abordada desde un enfoque lúdico contribuirá en este proceso de formación el niño, va a abrir un mundo de posibilidades y junto con el juego, se ofrece como medio de experimentación y vivencia, propios de una educación integral.

“El niño está atrapado en su marco cultural y el juego es el medio básico de su desarrollo cultural, porque a través de él, los niños y niñas se proyectan en las

actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros valores y roles”

(Rebaudino, 2010)

En definitiva en el juego se simplifica la vida cotidiana, se expresan emociones y sentimientos, se transmiten valores y modelos de comportamiento, se inventan nuevas formas de vida. Aceptar la concepción en la práctica del juego, propicia cambios favorables en los proceso de socialización.

Los factores que intervienen en el juego son que se compite sin violencia, la búsqueda de placer, el juego se organiza y planifica, el niño plantea sus propios retos, resuelve sus problemas, desarrolla su lenguaje, aprende a ganar y perder, usa el pensamiento , la creatividad y la fantasía.

Enseñanza de las Habilidades Sociales y desarrollo moral

Dada la relevancia de la temática referida al desarrollo de las habilidades sociales y la formación valórica de los niños y niñas y del ser humano en su totalidad, es deseable conocer más sobre el comportamiento social propio y de los demás, sobre la base de que este puede cambiar y mejorar mediante el conocimiento de estrategias que lo enriquezcan desde una edad temprana por la permeabilidad que presentan los niños y niñas en ese período. Sin embargo las habilidades

sociales y la formación valórica no se trabajan ni enseñan a través de un currículum determinado, desvinculado del entorno familiar. Incluso cuando las investigaciones realizadas al respecto señalan la importancia de enseñarlas en forma intencionada, respetando los objetivos que esperan entregar una educación integral a los niños y niñas (González, Monjas & Benito, 2000), dentro del ambiente del aula donde pasan gran parte del tiempo, relacionándose entre sí y con los adultos, también es deseable que se incorporen activamente en este proceso las interacciones propias de las familias, dado su clara influencia en el desarrollo de los niños y niñas.

Es deseable que el individuo presente habilidades sociales que le permitan interactuar con otros seres y con su medio natural y cultural de una manera socialmente adecuada. Esto implica, por ejemplo, aprender a resolver diversos problemas de forma creativa, en términos pacíficos y con eficacia, aplicando estrategias sociales y valórica, aprendidas en el ámbito familiar y escolar.

A pesar de esto, la escuela sigue focalizando su enseñanza en aspectos relacionados con el éxito académico, relegando la enseñanza sistemática de comportamientos de carácter interpersonal y personal, quedando sujetos al criterio del profesor o profesora, pasando a formar parte del currículum oculto del centro educativo en particular (González, Monjas & Benito, 2000).

Las investigaciones de González, Monjas y Benito (2000) relacionadas con el entrenamiento de habilidades sociales señalan pasos a seguir tanto en el ámbito familiar como en el espacio escolar, valiéndose de la literatura infantil por la gran capacidad de transmitir información para aprender y conocer. Además ofrece a los niños la posibilidad de tomar otra perspectiva más empática y tomar otros roles, lo que supone conocer otros puntos de vista llegando así a comprender otros pensamientos y sentimientos ajenos. También permite la formación de creencias, actitudes y opiniones, siendo una vía de transmisión de valores y creencias. En concreto se plantean los siguientes pasos:

- Instrucción verbal, dialogo e instrucción, donde el adulto plantea en forma directa la habilidad seleccionada o utiliza la lectura de libros de cuentos que presenten situaciones donde se expongan problemas relacionados con las habilidades sociales, susceptibles de discutir con los niños, de tal manera que se destaque la importancia y la relevancia que esta tiene para ellos. Finalmente se realiza una aplicación de la habilidad trabajada en la vida cotidiana
- Modelado, para ello se sugiere el uso de títeres o marionetas que muestren a los niños en forma más concreta situaciones cotidianas, en lo posible aquellas que se han presentado en el grupo de niños, en las

que se expresen, por ejemplo, la resolución pacífica de conflictos. También se puede usar en este sentido el juego de roles donde se dramatizaran hechos similares a los descritos anteriormente

- Práctica, esta ha de realizarse por medio de situaciones creadas para la ocasión como sería un juego de roles o mediante situaciones naturales ocurridas, realizando así una práctica oportuna.

3.- LITERATURA INFANTIL

El reconocimiento de la literatura infantil y juvenil es reciente. En efecto, se produce al final del siglo XIX y comienza a ser percibida cuando las editoriales se interesan por publicar libros dirigidos a público infantil y, a partir de los años 70, este crecimiento ha sido imparable.

Aunque se ha producido una marginación de este tipo de literatura respecto de la Historia del Arte o de la Historia de la literatura, donde no tiene cabida por considerarla de menor valor, a pesar de que existe hace cientos de años (Cerrillo y Sánchez, 2006) tampoco se puede afirmar que los niños han de leer solo aquellas obras escritas exclusivamente para ellos, sino que se debiera incorporar en este

ámbito a aquellas obras que han hecho suyas con el paso del tiempo aunque no estaban dirigidas a ellos.

La literatura infantil ha existido desde que tenemos niños y desde que ha existido una relación entre adultos y niños, como tradición oral o escrita. La historia de la literatura infantil es inseparable de la historia de la infancia. De hecho solemos recordar aquellas lecturas o historias que forman parte de las transformaciones que ha experimentado la humanidad, con cambios nada menores, tanto a nivel espiritual como intelectual, producto fundamentalmente de las palabras escritas de las que hemos aprehendido contenidos y significados para nuestra vida presente y futura, porque fueron adquiridas en un ambiente cargado de afectividad e interés, donde los participantes ven sus experiencias representadas en las situaciones creadas por los autores con un lenguaje atrayente y mágico.

Por lo tanto, la literatura forma parte de la herencia de la humanidad aunque no es del ámbito natural, sino que cultural.

Por otra parte el acceso a los libros se ha constituido en la actualidad en un derecho de los seres humanos, como partícipes del proceso de aprehensión cultural, por lo tanto debemos reconocer el derecho a la lectura como fundamental para la ciudadanía. Al respecto, no basta con promoverlo, sino que es fundamental

aproximar a los niños y niñas a la literatura (Machado, 2009). En este sentido, cobra vital importancia el concepto de fomento lector, mediante el cual se les motiva y desarrolla su gusto por la literatura, especialmente la dedicada a sus edades. Es deseable que este contacto con los libros sea garantizado y se inicie en la infancia cuando el ser humano está mejor preparado para recibir los estímulos del medio e incorporarlos a sus experiencias. Llevar esto a la vida cotidiana significa poner a los niños y niñas en contacto con los libros de manera constante y consciente, ya sea en el hogar como en los jardines infantiles con el propósito de ofrecer al público infantil la posibilidad de acercarse a las obras literarias y, por lo tanto, acercarse al arte, con el consiguiente goce estético.

Es el libro, a través de su lenguaje rítmico y mágico, el que nos transportará a un mundo utópico cargado de sentido y significado, donde los personajes se entremezclan con los oyentes, intercambiando vivencias especialmente cuando hablamos de los cuentos por la libre combinación de elementos familiares con elementos fantásticos, en los que fantasía y realidad presentan límites permeables a los deseos de los niños y niñas que participan de la experiencia lectora.

Son los cuentos los que tienen el poder de llegar en forma más fácil a las ávidas mentes de los niños y niñas que los escuchan o leen (Volosky, 2004)

enriqueciendo sus experiencias a partir de elementos significativos que pasan a formar parte de sus formas de vida.

3.1.- Literatura puesta al servicio del desarrollo infantil.

La literatura infantil es asociada comúnmente con la pedagogía, y, como tal, es utilizada como un recurso y no como un fin. En este sentido, cabe plantearse la pregunta ¿por qué la literatura general no se estudia ligada con la enseñanza, sino que se la estudia desde su aporte artístico cultural? ¿Entonces por qué no le asignamos a la literatura para niños y niñas un rol más relacionado con su aporte creativo y artístico, relevando así su papel dentro del desarrollo humano, privilegiando una mirada ontológica más completa, abierta, sana, edificante?

Se ha dejado de lado toda la tradición oral a través de la cual se han transmitido las costumbres y formas de vida de los pueblos, sobre todo aquella donde los adultos se encargaban de relatar a los pequeños de la comunidad distintas historias, mágicas o no, que los transportaban hacia otras realidades y les permitían participar de ellas por medio los personajes que participaban de los relatos. En este sentido, el uso del relato no es solamente pedagógico, sino que es, por sobre todo, de carácter placentero, invita a los participantes a compartir esta experiencia en el marco de una costumbre social y cultural, un deleite que se

ha privado en los últimos años en favor sólo, de logros pedagógicos, donde los resultados son de suma importancia. A lo sumo se incluyen los aspectos cognitivos, sin mencionar el aspecto de ganancia socializador que no se mide y registra como relevante y primordial. Junto con todo aquello cabe señalar que la lectura de un cuento acerca al niño a la reserva cultural de su entorno social y, por otro lado, reafirma su identidad y favorece el desarrollo del pensamiento disidente (Callés, 2005), sobre la base del intercambio que establece con lo planteado en ese cuento en el aspecto social y cultural, llegando a una integración de ambos puntos de vista pasando a formar parte de su repertorio. De este modo, la literatura establece un intercambio incesante de sentidos, juega un papel significativo porque además permite el desarrollo de la función imaginativa del lenguaje, a través de las experiencias de aprendizaje relacionadas con el deleite y la recreación (Callés, 2005).

Existe consenso entre los investigadores al afirmar la importancia de la lectura de cuentos en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura (Borzzone, 2005). De acuerdo con lo señalado por la autora este tipo de actividades es el que más se ha estudiado antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito. Desde la infancia temprana los encontramos inmersos en la lectura de cuentos y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y sus estructuras. La participación en la cultura escrita, es definida a partir de las

interacciones que los niños y niñas vayan estableciendo sobre todo al interior de sus hogares y luego en los centros educativos a los que asisten.

Si queremos entender la lectura, en un sentido potenciador una forma sería la “lectura dialógica”, la que considera al proceso cognitivo de la alfabetización dentro de un proceso más amplio de socialización de la lectura y de creación de sentido acerca de la cultura con personas adultas del entorno (Aguilar, Olea y otros, 2010). Según los autores en esta metodología llamada lectura dialógica, el significado, la comprensión y el aprendizaje se intensifican a través de las interacciones que establecen personas diferentes en relación con un texto, tal y como las observamos en la lectura de cuentos en el jardín infantil.

Otro aspecto a considerar relacionado con la lectura de cuentos es el de la “lectura de placer”, que se puede realizar desde las primeras edades, donde se propicia la apertura de la imaginación. Este tipo de lectura es el lugar de expansión del repertorio de las posibles identificaciones, es el lugar donde encontrar las palabras que sirvan para expresar lo más secreto, lo más íntimo de cada individuo (Gasol, 2005). Lograremos de este modo que el pequeño lector se identifique en forma activa con los personajes y proyecte su acción en el cuento. El acceso del sujeto a la realidad narrativa le permite la identificación con los personajes y, a través de estos, la vivencia de nuevas experiencias factibles de integrar a su repertorio.

En otro sentido, se ha exigido a la literatura infantil y juvenil que su aporte no sea solamente literario, sino que además contenga enseñanzas de tipo valórica y moral. Por lo tanto, que formara parte esencial de la educación de los niños y niñas.

Si llevamos el tema de la literatura infantil al plano de la estética, tenemos que señalar que son los cuentos una valiosa herramienta para favorecer el acercamiento estético del niño y la niña. Las artes, la apreciación y formación estética debieran ser pilares de la educación integral de los estudiantes (Machado, 2009). Este aspecto profundiza en los aportes que nos hace la literatura infantil, reconociendo su valor estético para que sea estudiada dentro de la literatura general, situación que por lo general no se da. Siguiendo en esta área, cabe señalar que los cuentos con sus ficciones dedicadas a los más pequeños, son una necesidad vital, bajo el argumento o hipótesis de que los cuentos se dirigen al “oído emocional” de los niños (Abril, 2003). Abril 2003, nos plantea la característica del cuento en términos de lo que él llama “verse en otros”. Cuando el niño abre las páginas de un buen relato y se sumerge en su narrativa, vive como suyo lo que sucede, se asimila a los seres de ficción y se da cuenta de lo que les pasa a ellos es similar a lo que él mismo vivencia. Entonces, es válido pensar que va incorporándolas a su etapa de desarrollo.

Por ello, se establecen a continuación tres grandes premisas: la socialización, el cuento como medio y las experiencias que avalan estos lazos realizados y visualizados.

La socialización en el niño- niña:

Se entiende por socialización aquel aspecto que involucra la capacidad del ser humano de relacionarse con otro en términos de amabilidad y sana convivencia. Este comprende dos ámbitos. El primero está dado por la familia, donde se entregan al niño-niña los primeros rudimentos y pilares valóricos guías para una forma de establecer lazos que se verán reforzados en el segundo ámbito que es la escuela. La escuela es el espacio donde se desafía a fortalecer lo que en la familia como primer núcleo está entregando a los niños.

La educación como socialización del niño es la idea central de Durkheim cuando menciona el aspecto socializador, enfatizando que “el formar el ser social es el fin de la educación “. Otras miradas como la de Parsons dan un punto de vista de las relaciones sociales como “procesos de conservación y equilibrio” (1988), donde son dos aspectos en los que se conjugan para dar con un ser humano que “funcione satisfactoriamente “en la sociedad por medio del aprendizaje adquirido

en la escuela. Distintos enfoques irán dando diversas miradas acerca del término socialización, y se desafía entonces como tema abierto a construir qué tipo de socialización se busca cuando se utiliza al cuento como estrategia, medio, pretexto o puente para llamar al niño-niña a socializar y establecer vínculos sanos, viables de entendimiento para su construcción.

El cuento como medio:

Las virtudes que hacen del cuento un medio efectivo, confiable de socialización lo tenemos en el mismo juego como anteriormente se ha mencionado en esta investigación. El niño, al tomarlo como un juego y a través de él, asocia e incorpora lo fantástico a lo real donde las personificaciones a través de este juego se vuelven reales y posibles de ser aprendidas por el niño-niña sin ofrecer mayor cuestionamiento por su parte

El cuento puede generar comunicación, en todo lo amplio del término, destrezas motrices, lenguaje hablado, donde los ritmos e intensidades de la lectura generan un reconocimiento del lenguaje amplio que se evidencia en la creación de interpretaciones, creaciones, invenciones y lecturas nuevas que el niño brinda de modo que se abren espacios de interacción libres y motivados, dinámicos y contenidos.

Los cuentos crean atmósfera clima y contexto de contención, donde la evolución de los personajes es positiva y da la posibilidad de cambios y la flexibilidad se ofrece como posibilidad a la reflexión de los actos y conductas humanas. El perfil de cada personaje es importante, ya que de él depende una historia que podría ser posible de emular con los estudiantes o sin ellos.

De acuerdo con lo señalado por Paco Abril, (2003), los cuentos no solo mitigan el hambre de ensoñaciones, sino que también tiene que ver con la satisfacción afectiva, con la actividad lúdica y con la agitación mental que llamamos pensamiento El cuento infantil forma parte de los recursos destinados al desarrollo integral de sus oyentes.

3.2.- Los géneros literarios.

Al igual que la literatura general, la literatura infantil posee géneros literarios, los que de acuerdo con Bejerano (2012) se pueden agrupar en cuatro grandes bloques: lírico, narrativo, dramático y didáctico; los que a su vez se subdividen según se presenta a continuación:

El género lírico o poético se caracteriza por el uso de la palabra rítmica y musical para lograr la expresión artística. Dentro de él es posible distinguir.

- Poesía, composiciones poéticas en rimas lo que la diferencia del poema propiamente tal.
- Rimas, pequeñas creaciones generalmente de una estrofa, cuyo propósito final es lograr un juego sonoro de palabras, que resulta particularmente atractivo para los niños
- Retahílas, son composiciones donde lo que predomina es la repetición constante de algún sonido unido a otras frases que pueden o no cambiar.
- Trabalenguas, esta creación poética tiene como fin introducir al niño en el uso del idioma, mediante el juego sonoro y difícil de palabras. Se espera que sea agradable al oído por su musicalidad y que tenga una dificultad vocal que logre trabar la lengua de quienes lo pronuncian sin que tenga necesariamente un mensaje.

El género narrativo: corresponde a la forma literaria que desarrolla la acción de relatar cualquier suceso o sentimiento, mediante la utilización de la palabra en prosa. En él es posible distinguir.

- Cuento popular o tradicional; es un relato de origen anónimo que se va transmitiendo de forma oral a nivel popular, que varía y se va enriqueciendo con los aportes valóricos y culturales de la comunidad. Por lo general tiene una estructura sencilla, sus personajes son arquetipos conocidos por los niños, como son los reyes, princesas, ogros, brujas, etc.
- Los mitos; tienen su origen en alguna creencia religiosa relacionada con un suceso o un personaje. Tratan de dar explicaciones religiosas o filosóficas, en tanto tratan de buscar el origen de las cosas. Por lo tanto no todos son accesibles o apropiados para los niños.
- Las leyendas; son narraciones que en su origen se remontan a sucesos humanos reales, usualmente de carácter histórico o social. Por lo general toda leyenda tiene un héroe o personaje con características muy especiales, en muchas ocasiones de naturaleza trágica. Al igual que el mito, la leyenda no tiene como objetivo el divertir, su fin principal es enseñar valores mediante un héroe o advertir sobre acciones o comportamientos que deben ser tomados como ejemplos de vida.
- La novela; es considerado como el género mayor dentro de la narrativa, no por ser más importante, sino porque su tratamiento es de mayor complejidad, siendo su principal característica su extensión mediante la cual logra atrapar al lector con sus personajes.

El género dramático: o drama es una composición dialogada, escrita en prosa o en verso, su finalidad es ser representada por actores en un teatro. En términos generales se pueden distinguir.

- El teatro; es la representación en un escenario de una composición literaria.
- Teatro de títeres; su característica principal es que en el escenario aparecen muñecos movidos por personas.
- Teatro de marionetas; es creado por muñecos móviles que manejan las personas.
- Teatro de sombras; está basado en la proyección de figuras creadas que llegan gracias al efecto de la luz sobre ellas y las sombras llegan al telón.

El género didáctico: cuyo aspecto dominante es el que está encauzado hacia la entrega de enseñanzas al niño. Se distingue en él fundamentalmente la fábula utilizada para educar. La fábula es una composición en prosa o en verso, cuyo propósito es dar al lector una enseñanza de tipo moral.

Como se ha descrito los géneros literarios cumplen diferentes funciones: recreativas, de acceso a la palabra y la adquisición del lenguaje, ponen al niño y la

niña en contacto con el arte, desarrollan la imaginación, transmiten valores y enseñanzas, proporcionan conocimiento del mundo, ayudan en la creación del hábito de la lectura. Junto con lo anterior y tan importante es despertar en los niños el goce estético que le provocan los libros, al presentar bellamente esos otros mundos.

3.3.- Didáctica de la Literatura.

Si bien es deseable que la literatura infantil no sea estudiada solo desde la pedagogía, debemos reconocer el importante aporte que realiza en la formación del ser humano, y, en este caso particular, de la infancia.

En este sentido, los aportes más reconocidos que hacen los cuentos son en el ámbito cognitivo; como incremento del lenguaje, desarrollo de la memoria, de la imaginación y de fomento lector. Pero tan importante como esto es que la literatura es capaz de enseñar la tolerancia, el respeto a la diferencia, capacitar para la aceptación de tesis opuestas que busquen la síntesis (Machado, 2009).

Desde esta perspectiva se rescata la función social del cuento y el relato. Así también importa destacar su contribución en el aspecto moral, valórico y como un referente para el desarrollo social y afectivo, reconociéndole a estas funciones un mismo nivel con sus aportes al área del conocimiento. Leer mejora el desarrollo del niño y la niña y junto con ello mejora la calidad de vida de los sectores más

vulnerables (programa Nacidos para Leer), porque los libros pueden llegar a todos sin excepción solo requiere la voluntad de los agente educativos y las familias.

3.4.- Selección de textos

Realizar una selección de textos para ser leídos a los párvulos supone un empoderamiento del lector adulto, donde este debe ser consciente del poder que se tiene en el acto de leer. Este proceso se construye a lo largo del tiempo y entre todos los involucrados, lector y oyente, (Andruetto, 2013). Tal como lo plantea Andruetto (2013), los responsables de leer al niño tienen que conocer a los oyentes, sus intereses y necesidades, junto con sus características de desarrollo y el entorno socio cultural en el que este se encuentra. Su apropiación lectora consistirá, por lo tanto, en responder a esas características por medio de un libro que las considere, que las interprete y que logre interesar al niño en cuestión.

También el cuento debe ser mirado bajo estos parámetros y según sea el propósito, lectura o narración. Algunos cuentos deben ser leídos tal como están escritos debido a su estilo distintivo. Tanto quienes leen cuentos como quienes narran terminan por comprender que algunos relatos son para ser leídos y otros para ser narrados (Castronovo & Martignoni, 1994). Según Castronovo y Martignoni (1994) se pueden establecer algunas características que están presentes en cada uno de estos textos:

Características de cuentos para ser narrados	Características de cuentos para ser leídos
<ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje claro y sencillo -Estructura lineal -Predominio del estilo directo -Anécdota simple 	<ul style="list-style-type: none"> -Recursos estilísticos particulares -Complejidad en la estructura -Calidad estética del libro como objeto -Integración de texto e ilustración

Estas características han de ser consideradas al momento de seleccionar un cuento para leer a los niños, debido principalmente a que sus destinatarios poseen características particulares respecto de otros segmentos etéreos. De acuerdo con lo señalado anteriormente, se debe poner especial atención en los intereses y necesidades del lector y del oyente tratando de establecer lazos entre ambos para que, sin caer en la utilización pedagógica, el cuento contribuya con la intención que persigue.

La escritora Cecilia Beuchat (1992)) propone un tipo de clasificación de libros destinados a ser leídos a los niños que está basado en las características de contenido de los textos:

- Los libros elementales; que representan objetos de la vida doméstica, animales o alimentos. En ellos se pretende familiarizar al niño y la niña con el libro, visto como un objeto destinado a facilitar la percepción de formas, colores, tamaños y que estimule su lenguaje.
- Libros de escena; de la vida cotidiana del niño. Son similares al anterior, solo que en estos el oyente debe tener mayor capacidad de atención, concentración y observación.
- Libros de contenido; son aquellos que ofrecen conocimiento a través de diversas informaciones.
- Libros de cuentos ilustrados; son cuentos de origen tradicional o de autor conocido con una trama sencilla, poco extensa y con ilustraciones pertinentes al texto.

Desde el punto de vista del análisis literario de los textos que queremos seleccionar para entregar a los niños y niñas, y, de acuerdo con lo señalado por Gemma Lluch (2010) podemos decir que, es necesario tener en cuenta la contextualización de la narración, la ideología que subyace a la obra y, por sobre todo, la comunicación que se establece entre el adulto que lee y el pequeño/a oyente. En este sentido cobra mayor importancia el rol mediador que ejerce el primero. Este se funda en las relaciones sociales que se establecen históricamente entre ambos.

En este análisis se incluyen los paratextos: entendidos como aquellos elementos que facilitan la entrada del lector en el mundo de la lectura, sobre todo porque le ayudan a comprender el contenido del libro, entre ellos encontramos: catálogos, portadas, ilustraciones, guías de lectura, formatos indicadores de edad, y tipografía. Estos elementos, en muchas ocasiones, son los responsables de “atrapar” al lector.

En relación con la interpretación de un texto, existen, al menos, cuatro aspectos que la orientan.

- El material de soporte, ya sea en papel u otros materiales, incluyendo, con la cultura electrónica, la aparición de los hipertextos.
- El formato
- La tipografía y el diseño gráfico; en términos de la visualización, legibilidad y estética, entre otros.
- La combinación de otros elementos que le dan significado, como son esquemas, figuras, tablas, imágenes y fotografías que ilustran,

Por otra parte la estructura de la narración dirigida a un público infantil frecuentemente considera un esquema formado por cinco secuencias que

organiza los hechos en forma cronológica, respondiendo de esta manera a las características que presentan los niños para percibir el tiempo.

En las narraciones infantiles se tienden a identificar al protagonista con el lector del libro, lo que condiciona el desarrollo de algunas secuencias (sobre todo en los finales) donde los autores recurren a que el protagonista resulte coherente con la realidad extraliteraria, en la que está ubicado el oyente, influyendo en su desarrollo emocional, afectivo y social al ponerlo en contacto con las vivencias de estos personajes.

Lluch (2010) ilustra, las distintas posibilidades de estructura narrativa, estructuras casi todas ellas secuenciales en el sentido cronológico (hace una llamada a recordar que la literatura infantil es una narración de hechos, no de ideas ni de reflexiones, de ahí que se den pocas secuencias descriptivas).

Otro de los elementos importantes en el análisis de la narración es el referido al tiempo narrativo. La percepción del tiempo en los lectores infantiles tiene características que es necesario subrayar: el tiempo para los niños “depende de las propias acciones y no es continuo ni constante” (Lluch 2010, p.52) Por supuesto esto se da de manera distinta en las diferentes etapas o edades.

El narrador constituye uno de los elementos de análisis que más puede influir en el Lector: es necesario detenerse en el modo narrativo y la voz: valorar la cantidad de información que tiene el narrador y el punto de vista que adopta para contarla. También el narrador desempeña un papel importante a nivel ideológico, ya que puede influir en el lector al orientar las simpatías o antipatías hacia determinado personaje, actitudes o puntos de vista.

Así mismo, en palabras de la autora, resulta imprescindible el análisis de los personajes, el espacio, la época y los mundos posibles. Los personajes y su elaboración pueden responder a distintas configuraciones que pueden hacer variar la percepción de los lectores; el espacio y el tiempo constituyen las coordenadas donde se suceden y se relacionan las acciones y los personajes: no obstante pueden tener por sí mismos carácter protagonista; la época suele quedar constatada sobre todo en los paratextos; y los mundos posibles hacen referencia a valorar si la narración se desarrolla en el mundo real o ficticio. Este último elemento marca la diferencia entre realidad y fantasía y es el que tiene uno de los mayores pesos en la narración.

3.5.- Estrategias para la Lectura de Cuentos.

La actividad de lectura de cuentos posee algunas funciones que le aportan excelencia. De acuerdo con lo que plantea Angélica Edwards (1989) el texto

servirá de tema de conversación entre los niños/as y adultos participantes junto con la creación en los primeros, de apetencia por el libro. En palabras de Gabriela Mistral (1979), "*Contar es encantar*". Cuando los participantes se trasladan a ese mundo encantado que nos presenta en el cuento infantil se produce una profunda conexión entre el que narra y el que escucha. De acuerdo con lo planteado el adulto que lee al niño debe aprovechar estas funciones y cumplir una más profunda aún, la cual nos invita a aprovechar el encantamiento que produce la lectura en el niño y conversar en torno a las temáticas que el cuento ha presentado, encauzando esta conversación hacia las emociones primordiales que este manifiesta. Así se da la posibilidad de que los cuestionamientos sobre temas fundamentales de la vida que ellos manifiestan sean compartidos de acuerdo con sus intereses y preocupaciones. Según Edwards (1989) el cuento, junto con deleitar nos enseña a pensar, a reflexionar, a conversar en grupo, oyendo y respetando a otros. Las conversaciones se transforman en cultura viva porque están basadas en un conocimiento transformador producido en forma activa entre los participantes.

Todo proceso de selección de un texto para leer al niño y niña implica la consideración de estrategias a implementar dentro de esta actividad las que se relacionan, entre otros, con aspectos del desarrollo del párvulo; lenguaje, identidad, desarrollo emocional y cognitivo.

Para que la lectura de cuentos sea efectiva y cumpla con las necesidades antes descritas debe reunir algunas condiciones previas relacionadas con el lector y el oyente:

- La lectura debe ser libre, gratuita y continuada para despertar en el oyente el interés y la significación por el mundo maravilloso que presenta.
- Los libros elegidos deben ser adecuados a la edad de sus destinatarios, requisito que cobra vital importancia cuando está dirigido a párvulos porque su capacidad de atención y comprensión posee características particulares, tanto en la extensión del texto como en el lenguaje utilizado para exponer las ideas.
- Los libros elegidos deben tener calidad literaria.
- Las obras deben considerar textos completos, si fueran textos fragmentados deben tener suficiente vida propia para ser comprendido sin necesidad de recurrir al texto completo.
- La experiencia debe poder ser comunicada a los demás, la lectura como acto individual salta la barrera que le permite pasar al terreno de lo social: de la lectura a la escritura; a la recreación escrita de la lectura.

También se han de considerar diversas estrategias que le permitirán al lector realizar una actividad significativa para sus destinatarios. Para ello se debe considerar.

- Los destinatarios: contexto cultural, edad, nivel comprensivo de lectura.
- El libro o el texto que proponga, tanto en el texto como en su diseño visual complementario.
- El carácter grupal o colectivo de la estrategia, alternando ambas posibilidades según la necesidad del lector y del oyente.
- Las actividades a realizar, antes, durante y después de la lectura, según el carácter que se defina para la intervención de los niños: interactivo o acotado al final de la lectura.
- La existencia de un espacio para la lectura individual y silenciosa, tanto a nivel de espacio físico como en el tiempo definido para ello.
- La periodicidad: continuidad en la programación.
- Los materiales que se vayan a emplear durante la lectura o en actividades complementarias.
- El componente no utilitario de la estrategia, concebida, principalmente, como una actividad de goce y placer estético.

De acuerdo con lo señalado anteriormente respecto del cuidado que se debe tener para seleccionar y trabajar los textos literarios, se desprenden algunas situaciones factibles de ocurrir si dichas acciones no se realizan con la suficiente acuciosidad que se requiere. En tal caso, se podrían presentar algunos elementos negativos, que afecten el éxito de la animación lectora. Estos pudieran ser.

- La obligatoriedad, que sería el aspecto más negativo, pues predispondría al niño y la niña en contra de la lectura.
- El libro elegido ha sido utilizado con otro fin, restándole importancia a la actividad de gozar con la lectura.
- La animación acompañada de premios o castigos.
- La desconexión de los destinatarios con el libro.
- La animación como excusa para realizar un trabajo ulterior fuera de la animación y de carácter obligatorio.
- La fragmentación de un texto que no tenga autosuficiencia ni vida propia.

En síntesis estos elementos se relacionan con una orientación de la animación lectora subordinada a la pedagogía por sobre el sentido más lúdico y entretenido de la literatura infantil en tanto conforma una experiencia estética.

4.- Habilidades Sociales.

Es una tendencia natural del ser humano conseguir la felicidad, pero se produce una contradicción al querer asociarla con logros materiales y no considerar el desarrollo social como foco de atención y meta de esta formación. No es un tema desconocido que millones de personas no son felices en su vida social y por tanto difícilmente lograrán serlo en otros ámbitos de su vida en general (Caballo, 2007).

Son las habilidades sociales el nexo que une al individuo con su ambiente, de ahí la importancia vital que se le debiera atribuir a este proceso dentro de la formación integral de los seres humanos.

4.1.- Definición de Habilidades Sociales.

Si bien el tema de las habilidades sociales aparece como de gran importancia, nos encontramos con una falta de teoría de respaldo. De hecho no existe un acuerdo para establecer una definición aceptada universalmente entre los investigadores que sirva de base para enunciar un modelo que guíe la investigación de las habilidades sociales. Esto se debe principalmente al carácter social de los involucrados. En efecto, la habilidad social va a depender del entorno cultural en que esté inserto el individuo. Además dentro de una misma cultura, encontraremos factores que la harán variar, tal como son el sexo, la edad, la clase social y la educación. Además debemos considerar las motivaciones del sujeto: una conducta socialmente habilidosa en una situación puede no serlo en otra. No existe un comportamiento “correcto” que sea reconocido como tal de manera universal. En este sentido Vicente Caballo (2007) considera que:

“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos,

actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas". (Caballo, 2007, p.6)

En esta definición, es posible encontrar al menos dos vertientes a considerar: la expresión individual relacionada con los demás y la resolución de problemas, ambas temáticas esenciales para esta investigación.

A lo anterior, tenemos que añadir el temperamento de cada persona, que puede llevar a los individuos a comportarse por un lado de manera tímida y retraída y por otro de forma desinhibida. Al componente biológico tenemos que añadir las experiencias de aprendizaje a las que el sujeto se ve expuesto. Ambos componentes estarán presentes en el comportamiento social de las personas por lo que cuanto más experiencia tenga el niño o la niña de una situación menor participación tendrá el temperamento y viceversa.

En este contexto, cobra vital importancia el aprendizaje modelado, pues la oportunidad de practicar la conducta deseada en una serie de situaciones les permitirá a los individuos desarrollar conductas socialmente habilidosas, evitando un comportamiento social adulto defectuoso. Una respuesta social habilidosa

surge a partir de la recepción adecuada de estímulos interpersonales relevantes y su filtro posterior para definir las mejores respuestas que el sujeto utilizará de manera más eficaz para cumplir con una tarea dada.

Siguiendo esta línea, algunos estudios han identificado tres tipos básicos de conductas que indicarían la presencia de habilidad social: La eficacia para alcanzar los objetivos, la eficacia en la relación con otros y la eficacia en el respeto a uno mismo. Luego, es pertinente decir que al encontrarnos con estas respuestas estaremos frente a personas socialmente habilidosas, quienes presentarían componentes conductuales: tiempo de fijación de la mirada, sonrisa, postura corporal, entre otras; cognitivos: competencias cognitivas, codificación y constructos personales, expectativas, etc. y fisiológicos: tasa cardíaca, presión sanguínea, respuesta electromiográfica y respiración, (Caballo, 2007). Si bien estos componentes nos podrían indicar la presencia o ausencia de habilidad social en las personas, no considera un componente relativamente olvidado de las habilidades sociales que es la interacción entre los elementos conductuales y las variables de la situación, lo que en la investigación se ha denominado como "interaccionismo". Este modelo considera que para que una conducta sea considerada socialmente habilidosa tiene que tomar en cuenta el contexto en que se presenta, ya que los factores que la harían variar están en concordancia con la relación entre la gente involucrada, su edad, el sexo, el rol o estatus, la clase de

situación y el número de personas presentes (Caballo, 2007). En términos generales, para desarrollar una conceptualización de las habilidades sociales, tenemos que revisar las variables de los sujetos, las situaciones y la interacción entre ambas.

4.2.- Evaluación de las Habilidades Sociales.

En el campo de la psicología clínica es donde se han desarrollado algunos instrumentos y técnicas para evaluar las habilidades sociales. Dichas herramientas se plantean antes, durante, después de un tratamiento y como seguimiento del entrenamiento de las habilidades sociales. Otras técnicas de medición que se podrían aplicar al área de la educación se refieren a los auto informes en el sentido que conoceremos las cogniciones e imágenes a través del relato del propio sujeto (Caballo, 2007).

Específicamente en el ámbito de la educación parvularia es posible utilizar los procedimientos sociométricos (López y Guerrero, 1983) porque nos entregan alternativas de evaluación por medio de instrumentos que usan métodos denominados:

- a) Método del Poster, donde se utilizan fotos de los niños seleccionan al compañero o compañera con quien le gusta jugar más.
- b) Método de las Denominaciones, a través de las que se realizan preguntas como, ¿quiénes son los dos compañeros con que te gusta jugar más en esta clase?, ¿Quiénes son los dos compañeros de esta clase con los que menos te gusta jugar?, ¿por qué?
- c) Método ¿Adivina quién?, en el que a partir de una lista de cuatro o seis ítems dice el nombre del compañero que mejor responde a cada una de las descripciones, los ítems tienen contenido positivo o negativo. Dentro de los positivos tenemos la sociabilidad y amigabilidad, ¿Quiénes tienen muchos amigos? Y de los negativos la agresividad, soledad y timidez, ¿Quién insulta o pelea muchas veces con los demás?

Los valores sociométricos que señalan López y Guerrero (1983) están relacionados con la valoración o aceptación social media entre compañeros, estatus de elecciones (número que recibe cada niño), estatus de rechazo, preferencia social, impacto social, atributos positivos y atributos negativos.

III.- MARCO METODOLÓGICO.

1.- Enfoque.

La investigación se enmarca dentro del paradigma cuantitativo, en tanto que utiliza la recolección de datos y su análisis para contestar las preguntas de investigación, probando con ello la hipótesis formulada y se basa en la medición numérica y el uso de la estadística para establecer comportamientos de las muestras investigadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso conducido por un diseño semi experimental con aplicación de pre pruebas, tratamiento y pospruebas (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

Para efectos de la presente investigación se entenderá como variable dependiente al nivel de desarrollo de habilidades sociales que presentan los párvulos, en lo referido a la resolución pacífica de conflictos, en tanto que la variable independiente es el programa de lectura de cuentos diseñado para ser aplicado al grupo señalado.

2.- Sujetos de la Investigación.

Para este estudio de caso se seleccionó un nivel medio mayor, entre 3 y 4 años, de un jardín infantil perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, el que está ubicado en la comuna de La Florida. Si bien el hogar de las familias se encuentra en comunas aledañas, el jardín infantil está cercano al lugar de trabajo de sus madres. Los niños y niñas que asisten al establecimiento pertenecen a un estrato socio económico medio bajo, dados sus puntajes de estratificación social (promedio 3000 puntos en la ficha de protección social). Las familias son uniparentales con madres jefas de hogar en la gran mayoría de los casos.

El curso mencionado es dividido en dos sub grupos con 16 niñas y niños en cada uno. Para que ambos grupos sean relativamente similares se controlan las variables de nivel socio económico y escolaridad de las madres.

Llamaremos grupo A (grupo experimental) a quienes se les aplicará un programa sistemático de lectura de cuentos, con evaluación inicial y final para determinar el impacto que produce la aplicación de este programa en el desarrollo de las habilidades sociales. Mientras que el grupo B, constituye el grupo control, a los que no se les aplicará el programa, pero sí las evaluaciones. De este modo,

podremos comparar los resultados y establecer el impacto del programa en el desarrollo de las habilidades sociales.

Este trabajo será realizado con grupos naturales, no especialmente conformados para esta investigación, ambos grupos son parecidos de acuerdo a una serie de variables antes señaladas por lo cual se espera que los cambios ocurridos obedezcan a la aplicación del programa.

El programa consiste en doce sesiones de 30 minutos de duración en las que se realizará la lectura de libros, incorporadas en el quehacer pedagógico del nivel al que está dirigido, con una frecuencia diaria.

En cada una de las sesiones se darán momentos claves:

- a) Motivación a la lectura
- b) Desarrollo de la lectura donde interactúan los párvulos con las educadoras o encargadas de realizar esta actividad.
- c) Compartir las experiencias respecto de lo leído, período enfocado a la puesta en común de las ideas y emociones que provocó el texto.

- d) Actividad complementaria enfocada a otra área de expresión de lo vivenciado con la lectura del cuento: plástica, dramatización, canto, títeres u otra que propongan los párvulos. (Ver desarrollo del programa en anexos)

3.- Producción de la Información.

El programa de lectura se estructura como una planificación de las actividades permanentes realizadas en forma diaria en cada uno de los niveles, y que en este caso corresponden al fomento lector de los párvulos del nivel medio mayor B. Esta planificación, contiene una estructura con objetivo, actividades, orientación pedagógica, recursos y evaluación para cada sesión. Esta sesión considera en su inicio una motivación para despertar el interés de los párvulos por la propuesta, luego se realiza la lectura del cuento seleccionado en forma interactiva con el grupo de niños y niñas. Una vez finalizada la lectura la educadora hace preguntas relativas al énfasis que tiene la sesión (por ejemplo, qué harías tú para solucionar el problema del cocodrilo en el cuento: “Los Cocodrilos Copiones”) y para concluir el encuentro se invita a los niños y niñas a manifestar en forma lúdica sus opiniones y experiencias a través de distintas formas de expresión: dramatización, plástica, música, entre otras (ver anexo n°1)

Ambos grupos serán evaluados con un instrumento especialmente diseñado para medir la presencia de habilidades sociales en los párvulos de tres años. Instrumento validado por cuatro especialistas seleccionados del área de educación para realizar dicha actividad (ver anexo n° 2).

La evaluación que se aplicará se basa en un instrumento dividido en dos partes, denominadas:

1 Resolución pacífica de conflictos experimentados donde se plantea una situación al grupo de párvulos para observar cómo responden. En esta propuesta no hay mayor intervención del adulto.

2 Resolución pacífica de conflictos referidos, prueba de aplicación individual en la que se lee al niño o niña una situación y se le realizan algunas preguntas pre determinadas.

Este proceso evaluativo se desarrollará al inicio y al final de la intervención, estableciendo las conductas de entrada, como un diagnóstico y aquellas finales, para analizar los resultados en términos comparativos. Respondiendo la pregunta de investigación a la luz de los resultados obtenidos.

4.- Estrategias de Análisis.

Se expondrán los datos en tablas que permitan reconocer las frecuencias alcanzadas en las mediciones por el grupo experimental y el grupo control. Las medias de ambos grupos se compararán utilizando como estadístico la T de Student, lo que permitirá establecer si la diferencia entre ambos grupos es significativa. También los datos se presentarán separados por sexo para analizarlos desde este punto de vista.

IV.- RESULTADOS

A continuación se presentan tres tablas con los resultados obtenidos por los niños y niñas en las etapas de diagnóstico y final denominadas como pre y pos test. Luego estos datos son analizados desde el punto de vista pedagógico a fin de entregar una mirada desde la educación de párvulos.

Posteriormente se consideran las tablas con la tabulación de los datos, considerando al grupo total y separado por sexo en grupo control y grupo experimental, para ambos test.

La exposición de los resultados de la evaluación pre y post test se resume en tres tablas. Las dos primeras en relación a los resultados obtenidos en cada prueba

por separado y la última se presentan en términos comparativos entre una prueba y otra. En ambas se exponen datos de la evaluación diagnóstica y de la evaluación final.

Tabla 1: Conflictos experimentados: Promedio alcanzado en la aplicación pre y post test entre el grupo experimental y el grupo control, diferenciado por sexo en una escala de 1 a 5 puntos.

	NIÑOS			NIÑAS			Avance final Ambos sexos
	Resultado Pre test	Resultado Post test	Avance	Resultado Pre test	Resultado Post test	Avance	
Promedio Grupo Experimental	1,3	4,4	3,1	2	4,8	2,8	2,9
Promedio Grupo Control	1,8	3,6	1,8	2	3,8	1,8	1,8

Los datos de la Tabla 1 nos muestran que en el grupo experimental los resultados en términos de avances son bastante similares en ambos sexos, destacándose el grupo experimental por sobre el grupo control, donde la brecha es de más de dos puntos en los hombres y de un punto en las mujeres. Por lo tanto el avance del grupo experimental es atribuible a la aplicación del programa de lectura de cuentos.

Tabla 2: Conflictos referidos Promedio alcanzado en la aplicación pre y post test entre el grupo experimental y el grupo control, diferenciado por sexo en una escala de 1 a 5 puntos.

	NIÑOS			NIÑAS			Avance final Ambos sexos
	Resultado Pre test	Resultado Pre test	Avance	Resultado Pre test	Resultado Pre test	Avance	
Promedio Grupo Experimental	0,7	3,5	2,8	0,4	4,5	4,1	3,6
Promedio Grupo Control	1,1	3,3	2,2	0,8	3	2,2	2,2

Los datos nos muestran que los promedios de avance en las niñas es mayor que el de los niños tanto en el grupo experimental como en el grupo control, si bien ambos sexos presentan avance este es más significativo en el grupo experimental donde ambos sexos parten con puntaje similar pero las niñas logran mejores resultados en la etapa final.

En el grupo control se da un mismo puntaje de avance en ambos sexos.

La diferencia positiva del avance del grupo experimental es atribuible a la aplicación del programa de lectura de cuentos, del mismo modo que en la prueba anterior.

En la Tabla 3 tenemos que la probabilidad (P) nos indica que las diferencias entre los grupos control y experimental son significativas a la luz de los resultados. De acuerdo con los datos obtenidos podemos señalar que los resultados que nos entrega la prueba T de Student (t) son más altos en el grupo control, tanto en niñas como en niños. Siendo mayor el avance en las niñas del grupo experimental respecto del grupo control.

La diferencia promedio obtenida nos indica que el puntaje aumentó en promedio entre la post prueba y el diagnóstico, diferencia atribuible a la aplicación del programa de lectura de cuentos.

Tabla N° 3: Cálculo de la T de Student en el grupo experimental y grupo control diferenciado por sexo

		PRUEBA 1: Conflictos Experimentados				PRUEBA 2: Conflictos Referidos			
		t	P	Diferencia promedio	BC	t	P	Diferencia promedio	BC
NIÑOS	Experimental	6,84	0,0001	3,11±1,36	2,06–4,16	9.34	0.0001	2,89±0,92	2,17–3,6
	Control	5,49	0,0006	1,78±0,97	1,03–2,52	6.86	0.0001	2,22±0,97	1,47–2,97
NIÑAS	Experimental	8,4	0,0002	2,9 ± 0,9	2,02–3,69	9.02	0.0001	4,14±1,2	3,02–5,27
	Control	4,04	0,0068	1,86±1,21	0,73–2,98	5.3	0.0018	2,14±1,07	1,15–3,13

La banda de confianza (BC) consiste en un rango dentro del cual tenemos un 95% de certeza de que la diferencia promedio se encuentre. Por lo tanto como las bandas calculadas no contienen el valor 0 y son positivas, esto significa que la probabilidad de que tengamos una diferencia nula es despreciable y los puntajes efectivamente se incrementaron en promedio.

Se produce un traslape en los resultados del grupo control y el experimental lo que sugiere la necesidad de aplicar esta prueba en grupos más numerosos para obtener conclusiones más aceptables o con menos posibilidad de duda.

Los resultados nos muestran que en los grupos efectivamente se produjo una mejora, siendo más significativa en el grupo experimental, lo cual es atribuible a la aplicación del programa de lectura de cuentos.

Al analizar los resultados en grupos pequeños podemos señalar que el desempeño de un sujeto puede incidir en los resultados totales.

V.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Al revisar las investigaciones no es posible encontrar alguna que se concentre en el nivel de educación parvularia y específicamente en el área de la literatura infantil como un recurso que permita el desarrollo de las habilidades sociales, por lo que la presente investigación puede ser considerada como un punto de partida para futuras indagaciones en el mismo tema u otro que se aproxime.

El estudio realizado parte por definir un instrumento que permita evaluar el desarrollo de habilidades sociales en párvulos de tres años, para ser aplicado como diagnóstico y posterior a la implementación de un programa de lectura sistemática de cuentos, de tal manera que se pudieron establecer comparaciones entre ambos periodos. Los resultados obtenidos en términos de avance podrían

ser atribuidos al programa tal y como se muestra en las tablas 1 y 2 de los resultados.

También es posible observar que tanto el grupo control como el grupo experimental avanzan en sus aprendizajes de tal manera que podríamos señalar que se debe al quehacer pedagógico propio del nivel. Cuando nos centramos en el avance de sus resultados y la diferencia que se produce al comparar el inicio con el final es posible atribuirlo a la aplicación del programa. Cabe señalar que, al producirse avance en ambos grupos, se debieran aislar las variables que intervienen para establecer aquellas que pudieran estar incidiendo en estos resultados. También es importante destacar que el tamaño reducido de la muestra no nos permite extra-polar los resultados a otros niveles de educación parvularia.

Al analizar los resultados por sexo se aprecia que las niñas obtienen mejores resultados en las pruebas. No obstante son los niños quienes presentan un mayor avance. Estos datos tienden a indicar que el programa pareciera ser más efectivo en los niños, quienes mejoran sus puntajes de inicio en forma más significativa.

De acuerdo con lo que señala Kohlberg (1992) respecto del desarrollo moral pre convencional del niño a partir de los tres años donde es capaz de salir de su razonamiento para acercarse al punto de vista de los otros, al aplicar el programa

de lectura de cuentos es posible observar conductas como el reconocer la emoción en otros de manera concreta a través del trabajo durante y posterior a la lectura en el cual los párvulos comentan y realizan actividades de expresión verbal y artística.

Algunos autores también plantean la idea de que las habilidades sociales son posibles de ser enseñadas de manera intencionada dentro de un ambiente de aula (González, Monjas, Benito, 2000) idea que vemos reafirmada de manera concreta mediante la aplicación del programa de lectura de cuentos donde es posible observar resultados positivos respecto del desarrollo de habilidades sociales. Todo lo anterior es de dominio empírico de las educadoras de párvulos quienes han utilizado la lectura de cuentos para el trabajo de distintas áreas del aprendizaje de los niños y niñas que asisten a los jardines infantiles, entre estas obviamente que se consideran las habilidades de tipo personal y social.

VI.-Bibliografía.

- Abril, P (2003). *Artículo: Los Dones de los Cuentos. Publicado en Revista: CLIJ, España.*
- Aguilar, C., Alonso, J. Padrós, M., & Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* España.
- Albertosa, J, Martínez, C, Yubero, S, Cerrillo, P,(2007). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Master de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil.* Universidad de Castilla, La Mancha. España.
- Andruetto, M. 2013.*Artículo: Una literatura como lugar de reunión.* Publicado en Revista Clij. España.
- Arón, A y Milicic, N. (1994). *Vivir con otros: Programa de desarrollo de Habilidades Sociales.* Santiago: Universitaria.
- Bejerano, F. Artículo: Literatura Infantil, géneros y criterios de selección”. Publicado en: Publicaciones Didácticas, Revista *Profesional de Docencia y Recursos Didácticos.* N. 24. Año 2012.
- Bettelheim, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* México. Grijalbo.
- Beuchat, C. (1992). *Los Primeros Libros.* En Revista Colibrí, n°9, marzo.
- Borzzone, A (2005). *La lectura de cuentos en el jardín infantil: Un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas.* Psyke (Santiago)

- Caballo, V, (2007). Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Madrid. Siglo XXI.
- Callés, J (2005). La Literatura Infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. Venezuela. Laurus, Revista de educación, año II, número 20.
- Castronovo, A y Martignoni, A (1994). *Caminos hacia el libro: narración y lectura de cuentos*. Buenos Aires. Colohue.
- Cerrillo, P y Sánchez, C, *Artículo: Literatura con mayúsculas.*, Publicado en *Revista OCNOS* nº 2, 2006, p. 7-21. ISSN 1885-446X.
- Chile Crece Contigo, Plan Nacional de Fomento Lector, Nacidos para Leer, (2011). Santiago. Gobierno de Chile; autor.
- Edwards, A (1989) Hora del Cuento. Santiago. Editorial Universitaria
- Gasol, A. (2005) *Artículo: El Descubrimiento de los Libros y la Literatura. Revista CLIJ, nùm. 182. España*
- Goldstein. (1998). *Cuestionario De Habilidades Sociales Básicas*
- González, B, Monjas, M y Benito, M, (2000). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. España. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México. McGraw-Hill.
- Hersh, R, Paolito, D y Reimer, J (1984). *El Crecimiento Moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea, S.A

- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclee de Brouwer, S.A.
- Kohlberg, L y Rochelle, M. (1984). *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*. Venezuela. Vadell Hnos, Editores, C.A
- Lacunza, A, Castro, A y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares. Escala para niños en contextos de pobreza. *Revista de Psicología* vol.XXVII (1). Fondo Editorial. Universidad Católica de Perú.
- López, A y Guerrero, P. (1993). La Literatura Infantil y su Didáctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 18, pp 187-199.
- Lopez, María Elena “Cómo Estimular la Inteligencia Emocional de los niños” (1993) *Literatura para Todos. Había una vez*. *Revista de Literatura Infantil-Juvenil*. N° 1 p. 20
- Lluch, G (2010): *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*, Gijón, Editorial TREA
- Machado, A. (2009). *Literatura para Todos. Había una vez*. *Revista de Literatura Infantil-Juvenil*. N° 1, pp 15-17.
- Maier, H. (2000): *Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Erikson, Piaget y Sears*. España. Amorrourtu Editores.
- Mifsud, T. (1983). *Los seis estadios del juicio moral: con aplicación pedagógica*. Santiago.C.I.D.E

- Mineduc (1998). . Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago; autor.
- Mistral, G. (1979). *Magisterio y niño*. Santiago. Andrés Bello.
- Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación*. Barcelona: Horsori.
- Rebaudino, V. (2010). *El juego desde una mirada psicosocial y comunitaria*. Slideshare.net. Argentina.
- Sáez, C y Cruz, M. (2007) Artículo: *Seleccionar los Libros*". Revista CLIJ, Nùm.210.España
- Volosky, L. (2004). *Poder y magia del cuento infantil*. Santiago: Universitaria.

VII.-ANEXO:

1.-TABULACION DE LOS DATOS

Tabla resumen resultados grupo total: resolución pacífica de conflictos

Resolución de conflictos experimentados	Ausencia de agresión física		Ausencia de gritos		Se prestan las cosas		Piden en vez de quitar		Busca alternativas de		Total	
	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F
1.-Javiera Ahumada	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
2.-Araceli Alvial	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
3.-Agustina Arriola	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	3	3
4.-Martin Beltrán	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
5.-Agustina Bustamante	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
6.-Victor Cáceres	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
7.-Andres Castañeda	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	4
8.- Belén Candia	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
9.-Amaro Campos	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	2	4
10.-Millaray Chavez	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
11.-Tomas Díaz	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
12.-Emilia Fortunatti	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	2
13.-Constanza Flores	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	4
14.-Elias Gallardo	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	2	4
15.-Martín Godoy	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	2	4
16.-Benjamin Guzmán	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	2	4
17.-Amaya Hermosilla	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	4	5
18.-Cristobal Lopez	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5

19.-Javiera Millalonco	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
20.-Matias Magaña	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	2	3
21.-Cristobal Moreno	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
22.-Vicente Novoa	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
23.-Luis Ortiz	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
24.-Noelia Ortiz	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
25.-Emilia Padilla	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	4	5
26.-Martina Quintana	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
27.-Cristobal Rodríguez	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	2	4
28.-Nicolas Saez	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	3	4
29.-Miguel Santana	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	4	5
30.-Barbara Tramolao	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	5
31.-Vicente Ugarte	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2	2
32.-Agustín Vera	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	2	3
Total Diagnóstico	23		25		5		2		4		59	
%	71,87		78,12		15,62		6,25		12,5		39,33	
Total Final		30		30		25		22		30		134
%		93,75		93,75		78,12		68,75		93,75		89,33

Total niñas/niños	Prom	D.est
Diagnóstico	1.844	1.081
Final	4.188	1.061

Tabla resumen resultados niñas grupo experimental y control resolución pacífica de conflictos experimentados

Niñas: Resolución pacífica de conflictos experimentados	Ausencia de agresión física		Ausencia de gritos		Se prestan las cosas		Piden en vez de quitar		Busca alternativas de solución		Total	
	*D	*F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F
Grupo Experimental												
1.-Javiera Ahumada	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
2.-Agustina Bustamante	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
3.-Belen Candia	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
4.-Constanza Flores	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	4
5.-Emilia Padilla	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	4	5
6.-Martina Quintana	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
7.-Barbara Tramolao	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	5
Total Grupal	5	7	7	7	1	7	0	6	1	7	14	34
%	71	100	100	100	14	100	0	85	14	100	40	97
Grupo Control												
1.-Aracelli Alvial	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
2.-Agustina Arriola	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	3	3
3.-Millaray Chavez	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
4.-Emilia Fortunatti	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	2
5.-Amaya Hermosilla	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	4	5
6.-Javiera Millalonco	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
7.-Noelia Ortiz	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
Total Grupal	4	5	6	6	2	6	0	4	2	6	14	27
%	79	86	93	93	64	93	0	79	64	93	20	89

Grupo Exp: Total grupal	Prom.	D. est.
Diagnóstico	2	1
Final	4.857	0.378

Grupo Control: Total grupal	Prom.	D. est
Diagnóstico	2	1.291
Final	3.857	1.464

Tabla resumen resultados niños grupo experimental y control resolución pacífica de conflictos experimentados

Niños: Resolución pacífica de conflictos experimentados	Ausencia de agresión física		Ausencia de gritos		Se prestan las cosas		Piden en vez de quitar		Busca alternativas de solución		Total	
	*D	*F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F
Grupo Experimental												
1.-Victor Caceres	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
2.-Andres Castañeda	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	4
3.-Martin Godoy	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	2	4
4.-Benjamin Guzman	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	2	4
5.-Cristobal Lopez	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
6.-Matías Magaña	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	2	3
7.-Cristobal Moreno	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
8.-Vicente Novoa	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
9.-Miguel Santana	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
Total	6	9	6	8	0	7	0	7	0	9	12	40
%	66,6	100	66,6	88,8	0	77,7	0	77,7	0	100	26,6	88,8
Grupo Control												
1.-Martín Beltrán	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
2.-Amaro Campos	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	2	4
3.-Tomas Díaz	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
4.-Elías Gallardo	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	2	4
5.-Luis Ortiz	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
6.-Cristobal Rodríguez	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	2	4
7.-Nicolás Saez	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	3	4
8.-Vcente Ugarte	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2	2
9.-Agustín Vera	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	2	3
Total	8	9	7	8	1	5	1	5	0	6	17	33
%	88,8	100	77,7	88,8	11,1	55,5	11,1	55,5	0	66,6	37,7	73,3

Grupo exp: total grupal	Prom.	D.est.
diagnostico	1.333	1
final	4.444	0.726

Tabla resumen resultados grupo total: resolución pacífica de conflictos referidos

Grupo Total Resolución pacífica de conflictos referidos	Reconoce la emoción del personaje		Reconoce el conflicto presente		Reconoce actuación pacífica de algunos personajes		Reconoce la intención pacífica de algunos personajes		Propone otras alternativas de solución		Total	
	<i>D</i>	<i>F</i>	<i>D</i>	<i>F</i>	<i>D</i>	<i>F</i>	<i>D</i>	<i>F</i>	<i>D</i>	<i>F</i>	<i>D</i>	<i>F</i>
1.-Javiera Ahumada	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3
2.-Aracelli Alvial	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
2.-Agustina Arriola	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
4.-Martín Beltrán	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	2	3
5.-Agustina Bustamante	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	3	5
6.-Victor Caceres	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	5
7.-Andres Castañeda	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3
8.-Belen Candía	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
9.-Amaro Campos	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	4
10.-Millaray Chavez	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	3	3
11.-Tomas Díaz	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3
12.-Emilia Fortunatti	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	2	4
13.-Constanza Flores	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
14.-Eliás Gallardo	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	2	3
15.-Martín Godoy	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
16.-Benjamín Guzman	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	3
17.-Amaya Hermosilla	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	4
18.-Cristobal Lopez	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	4

19.-Javiera Millalonco	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3
20.-Matías Magaña	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3
21.-Cristobal Moreno	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	4
22.-Vicente Novoa	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3
23.-Luis Ortiz	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3
24.-Noelia Ortiz	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3
25.-Emilia Padilla	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
26.-Martina Quintana	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
27.-Cristobal Lopez	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
28.-Nicolas Saez	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	4
29.-Miguel Santana	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	3	5
30.-Barbara Tramolao	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	4
31.-Vicente Ugarte	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	2	4
32.-Agustín Vera	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	2	4
Total Diagnóstico	9		10		1		0		5		25	
%	28,12		31,2		3,12		0		15,62		15,6	
Total Final		25		27		22		22		19		95
%		78,1		84,3		68,7		68,7		59,3		59,3
												7

Total niñas/os	Prom.	D. est.
Diagnóstico	0.781	1.039

Tabla resumen resultados niñas: resolución pacífica de conflictos referidos

<i>Niñas: Conflictos Referidos Niñas</i>	Reconoce la emoción del personaje		Reconoce el conflicto presente		Reconoce actuación pacífica de algunos personajes		Reconoce intención pacífica de algunos personajes		Propone otras alternativas de solución		<i>Total</i>	
	<i>*D</i>	<i>*F</i>	<i>D</i>	<i>F</i>	<i>D</i>	<i>F</i>	<i>D</i>	<i>F</i>	<i>D</i>	<i>F</i>	<i>D</i>	<i>F</i>
Grupo Experimental												
1.-Javiera Ahumada	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3
2.-Agustina Bustamante	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	3	5
3.-Belen Candia	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
4.-Constanza Flores	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
5.-Emilia Padilla	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
6.-Martina Quintana	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
7.-Barbara Tramolao	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	4
Total Grupal	1	7	1	6	0	6	0	6	1	7	3	32
%	14,2	100	14,2	85,7	0	85,7	0	85,7	14,2	100	8,5	91,4
Grupo Control												
1.-Aracelli Alvial	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
2.-Agustina Arriola	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
2.-Millaray Chavez	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	3	3
4.-Emilia Fortunatti	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	2	4
5.-Amaya Hermosilla	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	4
6.-Javiera Millalonco	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3
7.-Noelia Ortiz	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3
Total Grupal	2	5	3	6	0	3	0	3	1	4	6	21
%	28,5	71,4	42,85	85,7	0	42,85	0	42,8	14,28	57,1	17,1	60

<i>Grupo experimental: Total grupal</i>	<i>Prom</i>	<i>D. est</i>
<i>Diagnóstico</i>	<i>0.429</i>	<i>1.134</i>
<i>Final</i>	<i>4.571</i>	<i>0.787</i>

<i>Grupo control: Total grupal</i>	<i>Prom</i>	<i>D. est</i>
<i>Diagnostico</i>	<i>0.857</i>	<i>1.215</i>
<i>Final</i>	<i>3</i>	<i>0.816</i>

Tabla resumen resultados niños: resolución pacífica de conflictos referidos

Niños: Conflictos Referidos Niños	Reconoce la emoción del personaje		Reconoce el conflicto presente		Reconoce actuación pacífica de algunos personajes		Reconoce la intención pacífica de algunos personajes		Propone otras alternativas de solución		Total	
	*D	*F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F
Grupo Experimental												
1.-Victor Caceres	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	2	5
2.-Andres Castañeda	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3
3.-Martin Godoy	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
4.-Benjamin Guzman	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	3
5.-Cristobal Lopez	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	4
6.-Matías Magaña	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3
7.-Cristobal Moreno	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	4
8.-Vicente Novoa	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3
9.-Miguel Santana	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	3	5
Total	3	7	2	7	0	7	0	7	1	4	7	32
%	33,3	77,7	33,3	77,7	0	77,7	0	77,7	11,1	44,4	15,5	71,1
Grupo Control												
1.-Martín Beltrán	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	2	3
2.-Amaro Campos	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	4
3.-Tomas Díaz	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3
4.-Elías Gallardo	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	2	3
5.-Luis Ortiz	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3
6.-Cristobal Rodríguez	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
7.-Nicolas Saez	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	4
8.-Vicente Ugarte	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	2	4
9.-Agustín Vera	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	2	4
Total	3	6	4	8	1	6	0	6	2	4	10	30
%	33,3	66,6	44,4	88,8	11,1	66,6	0	66,6	22,2	44,4	22,2	66,6
Final	3.556	1.014										

Grupo control: Total grupal Niños	Prom	D. est
Diagnóstico	1.111	0.928
Final	3.333	0.707

2.- Programa de Lectura de Cuentos

El siguiente programa contiene una selección de libros de literatura infantil, que corresponde al material que ofrecen algunas editoriales para los niños entre tres y cuatro años, con un contenido alusivo al tema de investigación. La presentación de la mayoría de los textos se refiere a los llamados libro-álbum, donde las ilustraciones son tan importantes como el texto, muy valorados por los párvulos de estas edades. Contiene además una ficha bibliográfica de cada uno de ellos.

En el aspecto pedagógico el programa cuenta con una planificación para cada cuento que se usará en las sesiones. Se han seleccionado aprendizajes desde las Bases Curriculares para la Educación Parvularia del ámbito: Formación Personal y Social en los núcleos de Identidad y Convivencia. Cada sesión se estructura en dos partes: una primera con la lectura de un cuento y una segunda con actividades complementarias que considera otros medios de adquisición del aprendizaje. También detalla un listado con los recursos materiales necesarios para cada una de ellas así como también describe los indicadores de aprendizaje a evaluar.

1.- Título: Ramón Preocupón. Autor: Anthony Browne

Ilustrador: Anthony Browne. Editorial: Fondo de Cultura Económica

Ramón es un niño al que le preocupan muchas cosas. Un día en casa de su abuelita sus preocupaciones incluso le quitaban el sueño, entonces ella le entrega justo lo que necesita, los muñecos quitapesares

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
-Distinguir las emociones y sentimientos en sí mismo y en los demás. en narraciones	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema del personaje	-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que den sus opiniones respecto de lo que siente el personaje y lo que les provoca miedo.	-Libro de cuentos "Ramón Preocupón"	-Nombra emoción -Reconoce el conflicto
	2.-Observa figuras	-Se forman tres grupos, para que	- Una figura de muñeco	

	<p>presentadas.</p> <p>-Nombra, pinta el muñeco quitapenas</p> <p>-Compartir lo realizado</p>	<p>cada uno escoja y pinte su muñeco.</p> <p>-Para finalizar cada uno comparte como pintó su muñequito y dice cómo se usa.</p>	<p>por niño y niña</p> <p>-Lápices, plumones.</p>	
--	---	--	---	--

2.- título: ¡Beso, Beso! Autora: Margaret Wild

Ilustradora: Bridget Stevens-Marzo. Editorial: Ediciones Ekaré

El bebé Hipopótamo estaba tan entusiasmado jugando que olvidó despedirse de su mamá. Esto lo lleva en busca de la solución, prueba con distintas madres sin resultado, hasta que encuentra a la suya.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
-Distinguir las emociones y sentimientos en sí mismo y en los demás. en narraciones	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema del personaje	-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que den sus opiniones respecto de lo que siente el personaje, y que compartan sus experiencias	_Libro de cuentos: ¡Beso, beso!	-Nombra emoción -Reconoce el conflicto
	2.-Manipula máscaras de	Dividir al grupo total en tres subgrupos.	Tres set de máscaras que	

	<p>emociones</p> <p>-Dramatiza las emociones, según relatos</p> <p>-Realiza ejercicios de respiración para volver a la calma.</p>	<p>-En cada grupo se invita a los párvulos para representar diferentes emociones con la ayuda de las máscaras y de pequeños relatos que hace la educadora.</p> <p>-Para finalizar realizar ejercicios de respiración.</p>	<p>representan las emociones de: alegría y tristeza</p> <p>-Relatos de situaciones cotidianas en que se den las emociones</p> <p>-Ejercicios de respiración</p>	
--	---	---	---	--

3.-Título: ¿Lees un libro conmigo? Autor: Laurence Schimel

Ilustradora: Sara Rojo Pérez. Editorial: Panamericana Editorial

Antonio estaba tan feliz porque sabía leer que recorre su barrio en busca de alguien al que pueda leerle su libro pero todos están muy ocupados. La solución estaba al inicio de este recorrido.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
-Solicitar y aceptar ayuda de los demás en la resolución de conflictos	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema del personaje	-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando sus opiniones respecto de lo que siente el personaje, y que compartan sus experiencias	-Libro de cuentos: “¿Lees un libro conmigo?”	-Reconoce el conflicto (o problema) -Busca alternativas de solución
	2.-Dibujar en	Dividir al grupo total	-Set de tres	

	<p>formato de libro.</p> <p>-Copiar su nombre en la portada</p> <p>-Compartir lo realizado comentando sus libros</p>	<p>en tres subgrupos.</p> <p>-Invitarlos a dibujar en las páginas de su libro según sus intereses o según la historia del cuento.</p> <p>-Con ayuda del adulto ponen su nombre en la portada.</p> <p>-Se reúnen en el grupo y comparten las historias de sus libros.</p>	<p>hojas con una portada con el nombre de cada párvulo</p> <p>-Lápices de color y plumones</p>	
--	--	--	--	--

4. –Título: Willy y Hugo. Autor: Anthony Browne

Ilustrador: Anthony Browne. Editorial: Fondo de Cultura Económica

A Willy le costaba hacer amigos, todos decían que era un inútil. Cuando se topa con Hugo surge una relación bastante particular que lo hace muy feliz.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
Solicitar y aceptar ayuda de los demás en la resolución de conflictos	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema del personaje	Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando sus opiniones respecto de lo que siente el personaje, y que compartan sus experiencias	-Libro de cuentos: "Willy y Hugo"	- Reconoce el conflicto (o problema) -Busca alternativas de solución
	2.-Recordar a los	Dividir al grupo total en tres subgrupos.	-Masa para modelar	

	<p>personajes del cuento</p> <p>-Modelar con masa a los personajes</p> <p>-Jugar con sus figuras, según el libro</p> <p>-Compartir con los otros sus figuras, dándose un aplauso para finalizar</p>	<p>-Las tías invitan a los niños y niñas para que modelen con masa a los gorilas amigos.</p> <p>-Luego según necesidad va apoyando a para jugar dramatizando con los personajes</p> <p>-Para finalizar invitarlos a mostrar sus figuras y darse un aplauso.</p>		
--	---	---	--	--

5.- Título: No te rías Pepe. Autora: Keiko Kasza

Ilustradora: Keiko Kasza. Editorial: Grupo Editorial Norma

Mamá zarigüeya quiere enseñar a su pequeño hijo Pepe a defenderse de los enemigos, para ello debía aprender a hacerse el muerto, prueba distintas estrategias pero siempre Pepe termina riendo. Hasta que logra su tarea y puede comer el pastel de insectos.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
Solicitar y aceptar ayuda de los demás en la resolución de conflictos	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema del personaje	Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando opiniones respecto de lo que le sucedía al personaje, y que compartan sus experiencias	Libro de cuentos: "No te rías Pepe"	- Reconoce el conflicto (o problema) -Busca alternativas de solución

	<p>2.-Recordar los personajes y sus roles</p> <p>-Ponerse elemento de disfraz</p> <p>-Dramatizar algunas de las situaciones.</p>	<p>Dividir al grupo total en tres subgrupos.</p> <p>-Realizar un breve comentario respecto de los personajes y sus roles y algunas de las enseñanzas que le daba la mamá a Pepe.</p> <p>-Invitar a los párvulos para que se pongan las orejas de mamá o se pinten la nariz de Pepe para dramatizar según estos roles.</p> <p>-Para finalizar guardan todo y se dan un aplauso.</p>	<p>-Orejas de zarigüeya</p> <p>-Pintura negra para cara</p>	
--	--	--	---	--

6.- Título: Un amigo muy especial. Autora: Gabriela Sieveking

Ilustradora: Amparo Phillips. Editorial: Librería

Leo era un pequeño pececito que vivía en el fondo del mar. Los otros peces lo invitaban a jugar a la escondida, pero tenía una característica que hacía fácil encontrarlo, esto es lo que le permite ayudar a su amiga Emilia cuando se pierde.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
-Aplicar algunas estrategias pacíficas en la resolución de conflictos	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema del personaje	-Invitar al grupo a escuchar el cuento en un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando opiniones respecto del personaje, y como actúan los otros.	Libro de cuentos: "Un amigo muy especial"	-Reconoce las actuaciones pacíficas - Reconoce las actuaciones no pacíficas
	2.-Escoge una figura de	-Dividir al grupo total en tres	-Figuras de peces en	

	<p>pez</p> <p>-Decora su pez pegando distintos elementos</p> <p>-Muestra lo realizado diciendo lo especial que es.</p>	<p>subgrupos.</p> <p>-La educadora ofrece diferentes tipos de figura de peces para que cada uno/a escoja para decorar.</p> <p>-Van pegando los elementos según su interés y luego de ordenar comparten con el grupo los peces que decoraron, comentando alguna característica de su pez para resolver conflictos.</p>	<p>cartulina blanca.</p> <p>-Papeles de colores brillantes</p> <p>- Escarcha y lentejuelas</p> <p>-Pegamento</p>	
--	--	---	--	--

7.-Título: La otra orilla. Autora: Marta Carrasco

Ilustradora: Marta Carrasco. Editorial: Ediciones Ekaré

A este lado del río hay un poblado. Al frente, en la otra orilla, hay otro poblado. Hace siglos que no se habla. Los de acá dicen que los de allá son muy distintos: que son desordenados, gritones y flojos. ¿Qué dirán los de allá de los de acá? Un día un niño y una niña deciden visitarse y descubren cuán iguales son los distintos de esta tierra.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
<p>-Aplicar algunas estrategias pacíficas en la resolución de conflictos</p>	<p>1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias según tema -Da alternativas de solución al problema de los personajes</p>	<p>-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando sus opiniones respecto de lo que le sucedía al personaje, y como actúan los otros personajes.</p>	<p>Libro de cuentos: "La otra orilla"</p>	<p>-Reconoce las actuaciones pacíficas - Reconoce las actuaciones no pacíficas</p>

	<p>2.-Armar un collage</p> <p>-Pintar un río</p> <p>-Pegar a las personas de los poblados</p> <p>-Reproducir la historia, comentando</p>	<p>-Dividir al grupo total en tres subgrupos.</p> <p>-La tía presenta al grupo los materiales y los invita a construir los poblados y el río del cuento, les ofrece los materiales y apoya según requerimiento.</p> <p>-Para finalizar cada grupo presenta sus creaciones y cuentan el cuento, se brindan un aplauso.</p>	<p>-Acuarela</p> <p>-pinceles</p> <p>-Cartulina</p> <p>-Figuras de personas</p> <p>-Pegamento</p>	
--	--	---	---	--

8.-Título: Sapo y un día muy especial. Autor: Max Velthuijs

Ilustrador: Max Velthuijs. Editorial: Ediciones Ekaré

Liebre ha dicho que hoy será un día especial. Sapo sale emocionado a dar un paseo. Pero pronto se da cuenta que el día está lindo y cálido, igual que ayer. Además sus amigos hacen las mismas cosas de siempre. Entonces, ¿por qué liebre dijo que sería un día especial?

Sapo investiga por qué Liebre dice que ese será un día tan especial.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
Aplicar algunas estrategias pacíficas en la resolución de conflictos	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema de los	-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando sus opiniones respecto de lo que le sucedía al personaje, y como actúan los otros personajes.	Libro de cuentos: "Sapo y un día muy especial"	-Reconoce las actuaciones pacíficas - Reconoce las actuaciones no pacíficas

	personajes			
	-Celebrar un cumpleaños	-Se invita al grupo total para que colaboren en la preparación de una fiesta de cumpleaños como la de Sapo: a quienes invitarían y como distribuirían los alimentos que hay, se anotan en un papel las propuestas.	-Plumón y papel	
	-Poner la mesa		-Dulces y galletas	
	-Repartir los dulces		-Jugo	
	-Bailar o cantar		-Vasos	
	-Otras que surjan		-Platos	
		-Luego desarrollan lo planificado y disfrutan de la fiesta y de la música.		
		-Para finalizar recogen y ordenan todo lo que usaron.		

9.-Título: Los cocodrilos copiones. Autor: David Bedford

Ilustradora: Emili Bolam. Editorial: Ekaré

Es la historia de un cocodrilo con mucho ingenio e imaginación que buscaba hacer cosas nuevas y diferentes, sobre todo cuando se trataba de la laguna, pero siempre lo copiaban, hasta que logra su objetivo, pero no se siente feliz, algo le falta.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
Aplicar algunas estrategias pacíficas en la resolución de conflictos	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema del personaje	-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando sus opiniones respecto de lo que le sucedía al personaje, y como actúan los otros personajes.	Libro de cuentos: "Los cocodrilos copiones"	-Reconoce las actuaciones pacíficas - Reconoce las actuaciones no pacíficas
	2.-Manipular	-Se trabaja con el grupo	-Figuras de	

	<p>figuras de cocodrilos en teatro de sombras</p> <p>-Recrear el cuento en el teatro de sombras con diálogos.</p>	<p>total, ubicados en semicírculo frente al teatro de sombras.</p> <p>-Por turnos van manipulando las figuras que representan a los cocodrilos</p> <p>-Luego la tía solicita la participación de dos o tres voluntarios para recrear el cuento, los otros son el público.</p> <p>Repetir según el interés del grupo.</p> <p>-Para finalizar dar un gran aplauso para todos.</p>	<p>cocodrilos en cartulina</p> <p>-Teatro de sombras</p>	
--	---	---	--	--

10.-Título: Choco encuentra a su mamá. Autora: Keiko Kasza

Ilustradora: Keiko Kasza. Editorial: Grupo Editorial Norma

Choco es un pequeño pájaro amarillo que está buscando desesperadamente una mamá. Aunque la busca aquí y allá, le es imposible encontrarla, ninguno de los animales parece la indicada. Solamente cuando ha perdido las esperanzas, una nueva candidata aparece y lo hace feliz.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
Distinguir las emociones y sentimientos en sí mismo y en los demás.	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias al respecto del -Da alternativas de solución al problema de los personajes	-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando sus opiniones respecto de lo que le sucedía al personaje, y como actúan los otros personajes.	Libro de cuentos: "Choco encuentra a su mamá"	-Nombra la emoción en los demás - Nombra la emoción en si mismo
	-Selecciona	-Dividir al grupo total en	-Set de	

	<p>una tarjeta</p> <p>-Describe lo que observa en ella</p> <p>-Comenta respecto de las emociones y sentimientos de los niños de las tarjetas</p> <p>-Comenta respecto de sus emociones y sentimientos</p>	<p>tres subgrupos.</p> <p>-Pedir al párvulo que seleccione una tarjeta y luego de observarla la presente a sus compañeros, describiendo lo que aparece en ella.</p> <p>-Invitarlo para que comparta sus emociones y sentimientos apoyándose en la tarjeta o relacionando con el cuento.</p> <p>-Para finalizar se dan un abrazo.</p>	<p>tarjetas de emociones</p>	
--	---	--	------------------------------	--

11.- Título: La sorpresa de Nandi. Autora: Eileen Browne

Ilustradora: Eileen Browne. Editorial: Ediciones Ekaré

Nandi decide visitar a su amiga Tindi, pone siete frutas en su cesta, pero cuando va de camino al poblado de su amiga algo sucede que provocará una gran sorpresa en las dos niñas.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
Distinguir las emociones y sentimientos en sí mismo y en los demás.	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema de los personajes	-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando sus opiniones respecto de lo que le sucedía al personaje, y como actúan los otros personajes.	Libro de cuentos: "La sorpresa de Nandi"	-Nombra la emoción en los demás -Nombra la emoción en sí mismo
	2.- Comenta	-Dividir al grupo total en	-Mandarinas	

	<p>el cuento</p> <p>-Manipula las mandarinas</p> <p>-Pela y degusta</p> <p>-Comenta respecto de su gusto por esta fruta.</p>	<p>tres subgrupos.</p> <p>-La educadora propicia un comentario acerca de lo sucedido en el cuento y luego los invita a manipular unas mandarinas, olerlas, pelarlas y comérselas.</p> <p>-Para finalizar compartir si les gustó la fruta o no, si son sus favoritas.</p>		
--	--	--	--	--

12.- Título: Ramón recuerda. Autora: Joanne Oppenheim

Ilustrador/a: Lynn Musinger. Editorial: Grupo Editorial Norma

Mamá coneja ha horneado seis pasteles para sus hijitos, al contarlos antes de salir de paseo se da cuenta de que falta uno, cuando le pregunta a Ramón este cuenta diversas historia para explicar, todas tienen un resultado desagradable para él, hasta que confiesa lo sucedido.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
Distinguir las emociones y sentimientos en sí mismo y en los demás.	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema del personaje	-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando sus opiniones respecto de lo que le sucedía al personaje, y como actúan los otros personajes.	Libro de cuentos: "Ramón recuerda"	-Nombra la emoción en los demás - Nombra la emoción en si mismo
		La tía les propone	-Humanos	

	<p>2.-Jugar a cambiar el final del cuento</p> <p>-Por turno proponen otro final para el cuento</p> <p>-Actuar como Ramón y su mamá en este final.</p> <p>-Aplauso final</p>	<p>inventar distintos finales para el cuento, actuar según la propuesta, comentando cómo se sienten en cada uno de ellos.</p> <p>Para finalizar elegir el final que más les guste</p>		
--	---	---	--	--

13.- Título: El gallo Jacinto. Autor: Ricardo Alcántara

Ilustradora: Chiara Carrer. Editorial: Everest S.A.

Jacinto es un simpático gallo que vive en una granja junto con otros animales. Lo que más le gusta es cantar, pero lo hace tan mal, que sus vecinos deciden hacer algo para solucionarlo, sin sospechar cuanto los afectará esta solución.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
Distinguir las emociones y sentimientos en sí mismo y en los demás.	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema del personaje	-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando sus opiniones respecto de lo que le sucedía al gallo y como actúan los otros personajes.	Libro de cuentos: "El gallo Jacinto"	-Nombra la emoción en los demás - Nombra la emoción en si mismo
	2.-Dramatizar el cuento	-Dividir al grupo total en tres subgrupos.	-Elementos de disfraz:	

	<p>-Elegir personaje y vestimenta</p> <p>-Desarrollar el rol elegido</p> <p>-Comentar como se sintieron</p> <p>-Finalizar con un gran aplauso.</p>	<p>-La educadora invita a los párvulos para que escojan su disfraz y se lo pongan para personificar a los animales de la granja del gallo Jacinto.</p> <p>-A medida que van actuando propiciar un comentario de lo que va sucediendo.</p> <p>-Antes de guardar invitarlos para que se den un aplauso para finalizar la actividad. Felicitar</p>	<p>colas, orejas, máscaras</p>	
--	--	---	--------------------------------	--

14.- Título: Niña bonita. Autor/a; Ana María Machado

Ilustrador/a: Rosana Gajardo. Editorial: Ekaré

Niña Bonita, niña bonita ¿Cuál es tu secreto para ser tan bonita? Esta pregunta es la que incansablemente le hace un conejo blanco a una hermosa niña negra para lograr obtener su mismo color.

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
Distinguir las emociones y sentimientos en sí mismo y en los demás.	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema del personaje	-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando sus opiniones respecto de lo que le sucedía al conejo y cómo actúan los otros personajes.	Libro de cuentos: "Niña bonita"	Nombra la emoción en los demás - Nombra la emoción en si mismo
	2.-Formar parejas de	-Dividir al grupo total en tres subgrupos.	-Espejos de mano por	

	<p>trabajo</p> <p>-Por turno se miran en un espejo y mencionan lo que les gusta de sus caras.</p> <p>-Comentan acerca de sus gustos.</p> <p>-Para finalizar cuentan al grupo lo que se comentó en pareja, se abrazan</p>	<p>-Al interior de cada grupo se forman pareja para realizar la actividad.</p> <p>-La tía les pide que se miren atentamente en el espejo y luego digan lo que más les gusta de sus caras, luego comparten con el grupo lo que dijeron.</p> <p>-Para finalizar invitarlos para que se den un abrazo.</p>	<p>pareja.</p>	
--	--	---	----------------	--

15.- Título: ¡Soy el más fuerte! Autor: Mario Ramos

Ilustrador: Mario Ramos. Editorial: Corimbo

Cuando un lobo quiere estar tranquilo, ¿qué hace? Una simple pregunta a los habitantes del bosque: "Dime, ¿quién es el más fuerte?". Y todo el mundo, desde Caperucita a los tres cerditos, pasando por los siete enanitos, le responde lo mismo: "El más fuerte eres tú, señor lobo". Un día, una especie de sapito le responde otra cosa. El lobo se enfada, pero...

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
Apreciar la diversidad en las personas, en un marco de respeto.	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Opina respecto de cómo actúa el lobo	-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando sus opiniones respecto de lo que decía el lobo y cómo actúan los otros personajes.	Libro de cuentos: "¡Soy el más fuerte!"	-Propone alternativas de acciones
	2.-Comenta respecto de	-Dividir al grupo total en tres subgrupos.	-Revistas -Tijeras	

	<p>los signos de fortaleza de las personas</p> <p>-Busca en revistas personas fuertes para recortar</p> <p>-Pega en un collage grupal</p> <p>-Comparte su collage con los otros.</p>	<p>-La tía los invita a conversar respecto de las personas fuertes y por qué las consideran así, cual es su característica.</p> <p>-Luego les pide que busquen en revistas personas fuertes y que las recorten para formar un collage que compartirán.</p> <p>Para finalizar felicitar y darse un gran aplauso.</p>	<p>-Pegamento</p> <p>-Papel Kraft</p>	
--	--	---	---------------------------------------	--

16.- Título: Hombre de Color. Autor: Jerome Ruillier

Ilustrador: Jerome Ruillier. Editorial: Juventud

Yo, hombre de color, cuando nací era negro. Crecí siendo negro. Si tomo el sol o tengo miedo, o enfermo, sigo siendo negro. Mientras que tú hombre blanco, naciste sonrosado, si tomas el sol enrojeces y si tienes frío te vuelves azul ¿Y tú me llamas a mí hombre de color?

Aprendizaje esperado	Actividad	Orientación pedagógica	Recursos	Evaluación
Apreciar la diversidad en las personas, en un marco de respeto.	1.-Escucha un cuento -Comenta sus vivencias respecto del tema -Da alternativas de solución al problema del personaje	-Invitar al grupo a escuchar el cuento generando un clima de confianza. -Solicitar a los párvulos que participen dando sus opiniones respecto de lo que le sucedía al conejo y cómo actúan los otros personajes.	Libro de cuentos: "Hombre de Color"	-Propone alternativas de acciones
	-Observa y	-Dividir al grupo total en	-Caras en	

	<p>comenta las caras que se presentan</p> <p>-Pinta una cara con color a elección</p> <p>-Muestra su trabajo a los otros</p>	<p>tres subgrupos.</p> <p>-La educadora los invita para que observen las caras, describan sus características y luego los insta para colorear según sus intereses.</p> <p>-Para finalizar se reúnen en círculo y comparten lo realizado.</p>	<p>cartulina para colorear</p> <p>-Lápices de color</p> <p>-Plumones</p>	
--	--	--	--	--

3.-FICHA PARTICIPANTE EN JUICIO DE EXPERTO

DATOS DEL PARTICIPANTE EN JUICIO DE EXPERTO

NOMBRE:.....

PROFESIÓN:

INSTITUCIÓN FORMADORA:

LUGAR DE TRABAJO:

AÑOS DE EXPERIENCIA:.....

ESPECIALIZACIÓN:.....

4.- PAUTA JUICIO DE EXPERTO

Patricia Albeal Poblete
Postulante al grado de Magíster
Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Pauta de Evaluación Juicio de Expertos Instrumento de Evaluación de Habilidades Sociales en párvulos de tres años

La siguiente pauta de evaluación busca valorar de qué manera el instrumento de evaluación de habilidades sociales, que se adjunta, cumple con el objetivo para el que fue creado.

Lee cada enunciado y marca con una X.

1. La pertinencia en extensión y complejidad de los relatos creados para la evaluación:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1.- Los textos del instrumento corresponden al nivel a evaluar.					
2.- La complejidad lingüística corresponde al nivel a evaluar.					
3.- La extensión de los textos corresponde al nivel a evaluar.					

Patricia Albeal Poblete

Postulante al grado de Magíster

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

1. Coherencia de las instrucciones.

	Muy de acuerdo	De Acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1.- Las instrucciones del instrumento son claras para el evaluador					
2.- Las instrucciones del instrumento son precisas para el evaluador.					
3.- Las instrucciones del instrumento son comprensibles para el evaluador.					

Patricia Albeal Poblete

Postulante al grado de Magíster

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

1. Correspondencia entre las situaciones y los indicadores de habilidades sociales descritos:

	Muy de acuerdo	De Acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1.- Las situaciones corresponden a los descriptores del instrumento.					
2.- El instrumento mide lo que declara medir.					

5.-INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN HABILIDADES SOCIALES EN PARVULOS DE TRES AÑOS

1.-Objetivo:

Este instrumento tiene como fin evaluar la presencia de habilidades sociales en un grupo de párvulos tres años en el aspecto de la resolución pacífica de conflictos.

2.-Descripción:

El instrumento consta de dos partes: una primera que se relaciona con la resolución pacífica de conflictos experimentados por los niños y niñas, donde se presentan dos situaciones para observar en forma práctica las conductas a evaluar, la situación A aplicada como diagnóstico y la situación B para una evaluación final. La segunda parte está relacionada con la resolución pacífica de conflictos referidos, donde se narran dos historias para luego realizar al párvulo una serie de preguntas que deberá responder. Estas preguntas están orientadas a la observación de las conductas que consideran las emociones que rodean a la resolución de conflictos. De igual manera estas preguntas se aplicarán como diagnóstico y final.

3.- Procedimiento de aplicación:

PRIMERA PARTE: Resolución pacífica de conflictos experimentados.

Esta situación tiene como objetivo el observar en forma directa la reacción de los párvulos ante el conflicto de la falta de material y cómo lo resuelven sin intervención del adulto.

SITUACION A: PARA APLICAR EN EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Descripción de la situación A

La educadora llama a los párvulos para sentarse en un círculo invitándolos a modelar con masa. Les pide que tomen una porción de masa desde la mesa.

Las porciones de masa son insuficientes para cubrir el total de los niños y niñas presentes, falta uno por mesa.

Las examinadoras observan y registran las interacciones que se produzcan entre pares, sin opinar en un primer momento. Luego de un rato y, de acuerdo con las situaciones que se den, el adulto interviene propiciando el diálogo y pide posibles soluciones, registrando las opiniones.

Etapas de la situación A

1.- Chequear el número de párvulos.

2.-Preparar el material considerando una porción menos de masa para modelar por cada grupo que se forme, de tal manera que se genere un conflicto. Se deja el material al centro de la mesa.

3.- Los niños y niñas se ubican en círculo en un sector de la sala para la motivación inicial, donde se creará un clima de confianza que favorezca la participación activa. Luego forman grupos de cuatro párvulos por mesa con una examinadora en cada uno de ellos. Se les pide que tomen una porción de masa. Observando las reacciones ante la falta de material para un niño en cada grupo.

4.- El tiempo sugerido es de 30 minutos.

5.- Masa para modelar.

SITUACION B: PARA APLICAR EN EVALUACIÓN FINAL

Descripción de la situación B

La educadora invita a los párvulos para realizar una actividad relacionada con frutas de la estación. Les pide que se ubiquen sentados en sillas formando un círculo y en el centro dispone una mesa con una muestra de las frutas. Comentan respecto de sus gustos por alguna de ellas, las describen y manipulan, les pregunta si desean comer alguna y los insta para que se acerquen a las mesas dispuestas con frutas.

La cantidad de fruta por mesa es insuficiente para cubrir al total de los niños y niñas del grupo: falta una unidad.

Las examinadoras observan y registran las interacciones que se produzcan entre pares, sin opinar en un primer momento, luego de un rato y de acuerdo con las situaciones que se den el adulto interviene propiciando el diálogo y pide posibles soluciones.

Etapas de la situación B

- 1.- Chequear el número de párvulos.
- 2.-Prepara el material considerando una porción de fruta menos por mesa, de acuerdo con la asistencia del día. Se disponen las frutas al centro de cada mesa.
- 3.- Los niños y niñas se ubican en círculo al centro de la sala para la motivación inicial, donde se creará un clima de confianza que favorezca la participación activa. Luego se les pide que vayan a las mesas, formando grupos de cuatro párvulos. Luego se les pide que tomen una fruta de la bandeja.
- 4.- El tiempo sugerido es de 30 minutos.
- 5.-Cada examinadora observará e interactuará con grupos de 4 niños/as.
- 6.-Frutas de la estación, ocho bandejas.

6.-Lista Control: Resolución pacífica de conflictos experimentados

DESCRIPTORES	1.- Ausencia de agresión física.		2.-Ausencia de gritos.		3.- Se prestan las cosas.		4.- Piden en vez de quitar.		5.- Busca alternativas de solución.		Resultado Individual	
	*D	*F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F
Nombres												
Niños-niñas												
1.-												
2.-												
3.-												
4.-												
5.-												
6.-												
7.-												
8.-												
9.-												
10.-												
11.-												
12.-												
13.-												
14.-												
15.-												
16.-												

17.-												
18.-												
19.-												
20.-												
21.-												
22.-												
23.-												
24.-												
25.-												
26.-												
27.-												
28.-												
29.-												
30.-												
31.-												
32.-												
TOTAL												
Diagnóstico												
%												
TOTAL FINAL												
%												

Categorías de medición:

Logrado 1. La conducta se manifiesta en el niño o niña

No logrado 0. La conducta no se manifiesta en el niño o niña

N/C. No contesta.

***D.** Evaluación Diagnóstica

***F.** Evaluación Final.

SEGUNDA PARTE: Resolución pacífica de conflictos referidos.

1.- Disponer un lugar familiar para aplicar la segunda parte del instrumento en forma individual.

2.- El tiempo sugerido es de 15 a 20 minutos.

3.-Se utilizaran máscaras que representan las emociones de enojo, alegría y tristeza, como recurso adicional al relato para que los párvulos puedan señalar o nombrar la emoción.

Relato A.-para ser aplicado como diagnóstico.

Era el día de llevar el juguete favorito al jardín, llegó Joaquín con un auto Rayo McQueen que le habían regalado para su cumpleaños, ¡qué lindo era! Rojo brillante. Claro, todos fueron a jugar con él. Se lo prestó a todos... menos a Sofía, ella lo quería sólo por un ratito...luego se lo devolvería. Se lo pidió pero Joaquín dijo que no se lo prestaría, entonces Sofía se lo quitó y salió corriendo.

Gonzalo se puso a reír y dijo ¡Bien! Te lo tiene que prestar a ti también.

Entonces vino su amigo Felipe y le dijo que se lo devolviera, que no peleara más.

Salieron al patio con una pelota y los invitó a todos a jugar.

Relato B.-para ser aplicado como evaluación final.

Era el día de llevar algunos dulces al jardín, llegó Rocío con unos caramelos de distintos sabores que le habían regalado para su cumpleaños, ¡qué ricos! Claro, todos se acercaron para que les diera. Ella le repartió dulces a todos... menos a Matías, él quería sólo uno.... Le pidió que le diera un dulce, de esos de color naranja, eran los que más le gustaban, pero Rocío dijo que no. Entonces Matías le quitó uno y salió corriendo.

Habían niños y niñas de otras salas que dijeron, muy bien, te tiene que dar un dulce a ti también.

Entonces vino su amiga Antonia y le dijo que se lo devolviera, que no peleara más. Salieron al patio con un globo y los invitó a todos a jugar.

7.-Lista Control: Resolución pacífica de conflictos referidos

DESCRIPTOR	1.- Reconoce la emoción del personaje central		2.- Reconoce el conflicto presente		3.- Reconoce las actuaciones no pacíficas de algunos personajes		4.- Reconoce la intención pacífica de algunos personajes		5.- Propone otras alternativas de solución.		Resultado s Individuale s	
	*D	*F	D	F	D	F	D	F	D	F	D	F
Nombres Niños-niñas												
1.-												
2.-												
3.-												
4.-												
5.-												
6.-												
7.-												
8.-												
9.-												
10.-												
11.-												
12.-												
13.-												
14.-												
15.-												

16.-												
17.-												
18.-												
19.-												
20.-												
21.-												
22.-												
23.-												
24.-												
25.-												
26.-												
27.-												
28.-												
29.-												
30.-												
31.-												
32.-												
Total												
diagnóstico												
%												
Total Final												
%												

Leer al párvulo el relato y luego realizar las siguientes preguntas:

- ¿Qué crees tú que siente el niño de la historia?
- ¿Piensas tú que hay un problema en esta historia?
- ¿Cuál es el problema?
- ¿Cómo crees tú que actúan los niños/as?
- ¿Qué solución darías tú?

Categorías de medición:

Logrado 1. La conducta se manifiesta en el niño y la niña

No logrado 0. La conducta no se manifiesta en el niño o niña

N/C. No contesta

***D.** Evaluación Diagnóstica

***F.** Evaluación Final