

Promoción del desarrollo social en preescolares mediante la colaboración con docentes y padres de familia¹

*Social development promotion in preschoolers through collaboration
with teachers and parents²*

Lizbeth Obdulia **Vega-Pérez**

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Av. Universidad #3004, Edificio E, Cubículo E205, Col. Copilco Universidad,
Del. Coyoacán, Ciudad de México, CP 04510.
MÉXICO.

Tel (52) (55) 56228222 Ext 41234
correo electrónico: lvega@unam.mx

Artículo recibido: 20 de septiembre de 2015; aceptado: 23 de mayo de 2016.

RESUMEN

Se presentan los fundamentos del trabajo realizado en escenarios preescolares de la ciudad de México para la promoción del desarrollo social. Se describen las estrategias generales empleadas para el trabajo con los niños, basadas en la teoría del aprendizaje social y las estrategias para el trabajo colaborativo con padres y maestras en los programas ejecutados. Se presentan ejemplos de programas en los que se contó con la colaboración psicólogo-maestras y psicóloga-padres para el logro de los objetivos en los niños. Los resultados se discuten en términos de los beneficios de la utilización de técnicas cognoscitivo-conductuales y de la colaboración entre profesionales para la promoción del desarrollo infantil.

ABSTRACT

Theoretical and methodological foundations of intervention to promote social development in preschools are presented. Social learning theory general strategies to teach children are described and also are presented collaboration strategies with teachers and parents. It is exemplified collaboration with teachers and parents to meet development objectives with children. Results are discussed in terms of the benefits obtained combining cognitive-behavioral techniques and collaboration between professionals to promote child development.

Palabras clave: desarrollo social, colaboración entre profesionales, niños preescolares, técnicas cognoscitivo conductuales, trabajo con padres.

Key words: social development, collaboration between professionals, Preschoolers, cognitive behavioral techniques, collaboration with parents.

¹Se agradece a la Dirección de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, a través del proyecto PAPIIT IT 300514 su apoyo para la elaboración de este trabajo.

²Author wish to acknowledge the financial support of the DGAPA-UNAM, through PAPIIT IT 300514 project, that made possible this study.

Los primeros años en la vida de un niño representan una oportunidad única para establecer los fundamentos de un desarrollo integral. Este desarrollo se ve influido tanto por las características personales del niño, como por la interacción con el contexto que le rodea. En este sentido, el desarrollo social constituye una oportunidad importante para relacionarse con los demás y de esta manera, acceder a la estimulación y el conocimiento del mundo que proporciona la interacción con quienes nos rodean.

La investigación en el área ha mostrado que las relaciones que los niños construyen con sus pares y maestros se basan en la habilidad para regular emociones y relacionarse de maneras socialmente aceptadas y que esas habilidades están relacionadas positivamente con el desempeño académico (Ladd et al., 1999). Se ha visto también que los niños que no desarrollan maneras socialmente adecuadas de relacionarse tienen menos probabilidades de ser aceptados por los maestros y por sus compañeros (Kupersmidt & Coie, 1990; Shores y Wehby, 1999) y participan menos en las actividades del salón de clases que sus compañeros que exhiben conductas más apropiadas (Ladd et al., 1999).

Por otra parte, se ha enfatizado la importancia de promover una adecuada interacción entre los niños y sus pares, ya que la calidad de la interacción en los primeros años de vida es un predictor importante del desarrollo cognoscitivo, del desarrollo de la autoestima y como ya se había mencionado, del desempeño posterior en la escuela (Riley, San Juan, Kilkner, y Ramminger, 2008).

Algunos autores señalan también que la calidad de la interacción que se desarrolla en los años preescolares tiende a mantenerse en la adolescencia e incluso en la edad adulta (Riley, San Juan, Kilkner, y Ramminger, 2008) con los consecuentes accesos o falta de ellos a oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

Con el ingreso a preescolar los niños se enfrentan a nuevos retos al tener que interactuar con sus pares y con adultos diferentes de sus padres, lo que les plantea importantes tareas de desarrollo.

Durante esta etapa, la conducta de los niños se mueve de un control principalmente externo al control interno. También durante esta etapa, se incrementa el interés por los compañeros y la interacción adecuada con ellos. Por lo que los niños deben aprender es-

trategias de interacción que les permiten alcanzar este y otros objetivos (Bronson, 2000).

Se ha mencionado que las tareas de desarrollo social más importantes de los años preescolares son (Bilmes, 2004; Copple, Bredekamp, Koralek y Charner, 2013; Pucket y Black, 2007; Riley, San Juan, Klinkner, y Ramminger, 2008):

- El desarrollo de habilidades básicas de interacción social.
- El desarrollo de las conductas prosociales.
- El desarrollo de un sentido de sí mismo en relación con los otros, que les permita ponerse en el lugar del otro y entender otros puntos de vista.
- Estrategias adecuadas para la solución de conflictos.
- Identificación, expresión y manejo de las emociones
- Desarrollo de la autorregulación.

En este periodo de la vida, el ambiente juega un rol crítico en el desarrollo de la autorregulación. Los padres, maestros y otros adultos se constituyen en modelos, recursos y guías para el desarrollo (Bronson, 2000).

Los padres y maestros proporcionan un arreglo del ambiente que permite al niño explorar e interactuar, asimismo modelan conductas, habilidades y actitudes relacionadas con los procesos de interacción y van guiando al niño en la exhibición de estas conductas y habilidades, proporcionándole andamiaje y cediéndole cada vez mayor independencia en la exhibición de dichas habilidades. Una vez exhibidas las conductas consideradas apropiadas en una comunidad específica, padres, maestros y pares proporcionan retroalimentación y reforzamiento a las conductas valoradas en una comunidad específica (Morrow, 2001; Vega y Macotela, 2007; Vega, 2009a, 2011).

Sin embargo, en la realidad es difícil que estos procesos se lleven a cabo de manera ideal. Por ello, es necesario llevar a cabo acciones que permitan optimizar el desarrollo de los niños en esta área, abarcando tanto a los propios niños como a los agentes (padres, maestros, otros adultos, pares) que influyen en su desarrollo.

En este tenor, el presente documento describe las características de la intervención realizada desde 1999 a la fecha en Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) de la Ciudad de México, pertenecientes

al Sistema de Seguridad y Desarrollo Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), encaminadas a promover el desarrollo de la socialización en niños preescolares de 3 a 6 años de edad. El equipo de trabajo está constituido por una tutora, una supervisora, y psicólogos residentes de la Maestría en Psicología, Residencia en Psicología Escolar de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El programa que aquí se presenta se denomina "Habilidades de comunicación social en niños preescolares" y su objetivo general consiste en:

Promover el desarrollo integral de niños preescolares, a través de la promoción de la socialización y el lenguaje oral y escrito, abarcando a los agentes involucrados: niños, padres y maestros.

Para lograr este objetivo se trabajan dos grandes áreas de desarrollo, el lenguaje y la socialización, entendiendo que la promoción del desarrollo en estas áreas incide sobre el desarrollo general de los niños. Los objetivos particulares del programa son los siguientes

Promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito en niños preescolares a través de la participación de padres y maestros.
Promover la adquisición y re-estructuración de habilidades sociales en niños preescolares involucrando a padres y maestros.

En particular, en este documento se describirán los fundamentos teóricos y las estrategias de trabajo con niños, maestras y padres para la promoción del desarrollo social. Para ilustrar estos aspectos se presentan ejemplos de programas instrumentados y ejemplos de resultados obtenidos.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

1. Aproximación ecológica

El trabajo realizado toma en primer lugar la Ecología del Desarrollo Humano de Bronfrenbrenner (2002) quien define al desarrollo como "la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener y modificar sus propiedades" (p. 29), considerando que la persona no se

desarrolla en aislamiento, sino que su desarrollo psicológico es producto de la interacción con el ambiente y de la interacción entre los ambientes que le rodean. Bronfrenbrenner considera que nuestros ambientes inmediatos (familia, escuela) constituyen microsistemas, que a la vez son influenciados por sistemas más generales y que la interacción entre estos microsistemas (mesosistema) tiene efectos en los miembros de cada uno de ellos, de tal suerte que cuando un niño está siendo socializado, recibe influencias no sólo de sus contextos inmediatos, sino a través de ellos, de los contextos más generales (exosistemas y macrosistemas).

Un aspecto importante a retomar de esta teoría es la noción de que los microsistemas interactúan entre ellos, constituyendo mesosistemas, como cuando familia y escuela unen esfuerzos en favor del desarrollo del niño, o bien se contraponen.

En la propuesta que se presenta en este documento se considera esta perspectiva, en el sentido de que se trabaja no sólo con el niño en aislado, sino que se incide en su ambiente y en las interacciones bidireccionales entre el niño y sus ambientes inmediatos, así como en las interacciones entre estos ambientes (la escuela y el hogar) y se considera de manera muy importante a los agentes socializadores que se encuentran en ellos (maestras, padres y pares).

El diagrama en la Figura 1 ilustra la incidencia del programa en términos de los agentes involucrados y que forman parte de los usuarios del programa.

Una consideración importante dentro de la manera como el programa retoma esta aproximación es que no sólo se analizan los comportamientos de niños, padres y maestras, sino la interacción entre ellos. Las psicólogas residentes que trabajan con los usuarios del pro-

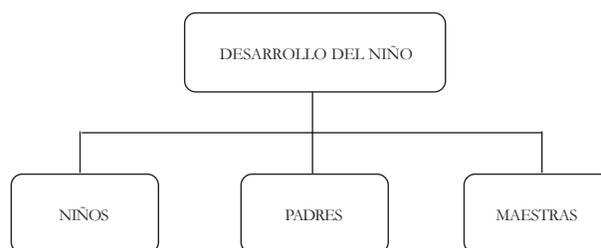


Figura 1. Usuarios del proyecto "Habilidades de comunicación social en niños preescolares".

grama están inmersas en los salones de los niños tres veces por semana, durante los dos años que dura la Residencia, interactuando cotidianamente con los niños y sus maestras, de tal manera que se convierten en un agente socializador más y, de manera muy importante, tienen una visión más cercana a la realidad y a los determinantes cotidianos de la conducta de unos y otras.

2. Proyectos de intervención-investigación

La intervención específica que se realiza en el escenario inicia con una evaluación que involucra a los niños, a través de la aplicación de escalas de desarrollo y de la observación de la interacción entre los propios niños y de los niños con sus maestras, en las actividades cotidianas. Asimismo se aplican cuestionarios a padres, maestras y personal técnico de la institución con el fin de identificar las áreas de intervención que en su percepción son prioritarias. Con base en la información recabada se elaboran proyectos específicos de intervención para grupos específicos de niños.

La ventaja de trabajar por proyectos es que permite a las psicólogas residentes: a) Tomar cada vez mayor responsabilidad sobre su aprendizaje (Boaler, 1997; SRI, 2000) ya que la supervisión, que al principio es muy estrecha, se va retirando gradualmente en la medida en que avanzan en el programa de la Residencia; b) Realizar su formación en situaciones de la vida real, en escenarios auténticos, lo que c) fortalece la comprensión de las relaciones entre la teoría y el desempeño profesional (Vega, 2009b) y d) promueve la abstracción y permite desarrollar habilidades complejas de razonamiento como la solución de problemas, la comunicación y la colaboración (SRI, 2000).

Por otro lado, como los proyectos desarrollados, además de proyectos de intervención para la promoción del desarrollo, se conciben como proyectos de investigación aplicada, permiten identificar relaciones entre las variables independientes y los resultados obtenidos, lo que lleva a establecer indicadores de validez interna de los programas instrumentados y a la generación de conocimiento.

3. Colaboración entre profesionales

Otra característica importante del programa es que el trabajo profesional que se realiza en las EBDI sigue

una aproximación de Colaboración entre Profesionales (Parrilla, 1996).

Se parte de la premisa de que las maestras que trabajan con los niños tienen una formación, aunada a su experiencia que las convierte en expertas en el ámbito de la enseñanza a niños preescolares, y las psicólogas residentes son expertas en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños.

La colaboración entre profesionales tiene las siguientes características (Parrilla, 1996; Panitz, 1996; Hoffman y Pearson, 2000; Peña y Quinn, 2003; Zañartu, 2002; Vega, 2013):

- Se basa en objetivos comunes.
- Se comparten la autoridad y el control del aprendizaje.
- La comunicación permite llegar a acuerdos mutuos
- Se distribuye el trabajo de acuerdo a la formación y experiencia de cada miembro.
- Se valoran por igual las habilidades y contribución de cada uno.
- El conocimiento se construye por consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo.

Considerando las premisas anteriores, en el trabajo que se realiza en las Estancias, cada profesional (maestras y psicólogas residentes) aporta sus conocimientos y experiencia para el logro de un objetivo común, que es la promoción del desarrollo de los niños (Vega, 2013).

4. Uso de técnicas derivadas de la TEORÍA COGNOSCITIVA SOCIAL DEL APRENDIZAJE

En cuanto al trabajo que se realiza con los niños, se retoman los principios de la Teoría Cognoscitiva Social del Aprendizaje (Bandura, 1977, 2001; Bandura y Walters, 1987).

Bandura (1977) considera que no sólo aprendemos por las consecuencias directas de nuestras acciones, sino también observando las conductas de otros y las consecuencias que ellos obtienen por sus acciones. En la medida en que estos modelos sean importantes para los niños, habrá mayores probabilidades de que se imiten dichas acciones.

Por otra parte, considera fundamentales los procesos cognoscitivos, ya que las personas pueden representar simbólicamente las influencias externas y esto les permite guiar sus acciones. En este sentido los re-

forzadores obtenidos con anterioridad adquieren un papel motivacional muy importante.

Adicionalmente, las personas observan las consecuencias de sus propias acciones y utilizan esta retroalimentación para generar hipótesis acerca de los comportamientos apropiados a cada situación, lo que permite que tengan la capacidad de autorregularse.

Por otra parte, Bandura (1984) postula que las expectativas de eficacia personal determinan si se iniciará una conducta, cuánto esfuerzo se invertirá y por cuánto tiempo se persistirá enfrentando obstáculos y experiencias aversivas.

Como resultado de estos y otros procesos, los seres humanos son agentes activos que hacen suceder intencionalmente las cosas. Estas acciones involucran los sistemas de creencias y las habilidades de autorregulación y capacitan al individuo para jugar un papel activo en su autodesarrollo, adaptación y autorrenovación en respuesta a los cambios en el contexto (Bandura, 2001).

Hasta aquí se han presentado las características generales del programa que aquí se reporta y sus fundamentos, ahora se procederá a describir las estrategias específicas del trabajo que se realiza con niños, maestras y padres.

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS PARA EL TRABAJO CON NIÑOS, MAESTRAS Y PADRES

a) Estrategias con los niños

Las estrategias que se utilizan con los niños son retomadas de la Teoría Cognoscitiva Social del Aprendizaje que ha sido descrita en párrafos anteriores. En términos generales estas son:

- *Instrucción directa.* Se explica al niño mediante instrucciones qué es exactamente lo que se espera de él y se le dice paso a paso cómo llevar a cabo las conductas esperadas.
- *Modelamiento.* Se retoman los principios del modelamiento, ejecutando la conducta o habilidad que se espera del niño, quien observa la conducta y las consecuencias de la misma. Es importante mencionar que este modelamiento puede realizarlo la psicóloga o la maestra tanto en las sesiones formales de los

proyectos, como en las actividades cotidianas, pero es particularmente efectivo si es realizado por los pares en actividades cotidianas y el niño observa tanto la conducta como las consecuencias.

- *Ensayo conductual.* Se promueve que el niño practique las habilidades a desarrollar tanto en las sesiones formales de los proyectos como en las actividades cotidianas.
- *Reforzamiento.* Se refuerzan las conductas apropiadas que se refieren a los objetivos establecidos o las aproximaciones a los mismos, mediante reforzamiento social, que eventualmente se desvanece y se convierte en intermitente, de tal manera que al final el reforzamiento consista en las consecuencias naturales de la conducta del niño proporcionadas por su ambiente inmediato y cotidiano.
- *Retroalimentación.* Se proporciona información sobre el desempeño, informando tanto de los aciertos como de los aspectos que hay que modificar para el logro de los objetivos.
- *Práctica en actividades cotidianas.* La práctica en las actividades cotidianas proporciona maestría en el desempeño y, de manera muy importante, proporciona al niño la retroalimentación y el reforzamiento naturales que se obtienen al interactuar en los contextos naturales de interacción, con los agentes cotidianos de dichos contextos (maestras, padres, pares y otros adultos y niños), lo que promueve la generalización.

La aplicación de las estrategias mencionadas, solas o en combinación, tiene el fin último de lograr la independencia, la autorregulación y la percepción de autoeficacia en el desarrollo de los niños con quienes se trabaja.

Un aspecto importante a mencionar es que el trabajo que se realiza con los niños preescolares y con sus padres y maestras tiene un enfoque de promoción, enfatizando el gran valor preventivo que tiene promover el desarrollo, más que enfocarse en solucionar problemas en el mismo.

La tabla 1 muestra algunos ejemplos de los proyectos que se han instrumentado con los niños, utilizando el encuadre teórico y las estrategias mencionadas.

La tabla 2 muestra un ejemplo de los resultados del programa que promovió la autorregulación en niños preescolares. Se comparan las conductas de los

Tabla 1. Proyectos de intervención/investigación instrumentados con los niños y sus maestras.

PROYECTO	PARTICIPANTES
El desarrollo social en niños maternas	11 niños de 3 a 4 años 1 educadora y 1 asistente educativa
Modulación emocional en niños preescolares	18 niños de 5 a 6 años de edad
Promoción de habilidades de autocontrol en niños preescolares: "Una forma distinta de convivir con mis compañeros"	15 niños de 4 a 5 años 1 maestra titular
Programa para la promoción de conductas prosociales a través de la lectura de cuentos y el juego sociodramático	40 niños de segundo de preescolar 2 profesoras titulares
Enseñanza y reestructuración de habilidades sociales a niños tímidos y agresivos mediante la solución de conflictos	15 niños de 3 a 6 años
Promoción de la autorregulación en niños preescolares.	23 Niños de entre 5 y 6 años de edad
Programa de promoción de estrategias para solucionar conflictos de manera independiente	17 niños preescolares, de entre 4 años, 9 meses y 5 años 7 meses 1 maestra titular y 1 maestra auxiliar

niños durante la planeación y evaluación de una actividad, antes y después de la intervención.

b) Estrategias con las maestras

En el trabajo con las maestras se retoman los principios de la colaboración entre profesionales descritos previamente en este documento, de tal manera que se promueve no sólo compartir con las maestras las prácticas efectivas que surgen de la literatura, sino también que ellas compartan las que surgen de su formación y experiencia.

Otro aspecto importante que se considera para el trabajo con las maestras es la *capacitación in situ y en las actividades cotidianas*. Se ha encontrado que si el apren-

dizaje de los maestros se basa en la práctica, es individualizado y es reflexivo, se favorece la transferencia de lo aprendido a las situaciones cotidianas del aula (Garet y cols. 2001; Bean y Morewood 2007; Darling-Hammond y Richardson 2009; Knight, 2009; Skiffington, Washburn y Elliott, 2011; Vega, 2013).

El trabajo colaborativo con las maestras se lleva a cabo en tres etapas:

- *Modelamiento*. En esta etapa la psicóloga/o aplica las estrategias y/o técnicas que se quieren transmitir. La maestra observa basada en una lista cotejable. Al final de cada sesión del programa se tiene una reunión de discusión de lo ocurrido en la que la maestra, con base en lo observado, retroalimenta a la psicóloga o

Tabla 2. Conductas de los niños antes y después de la intervención, en un programa de autorregulación.

ACTIVIDAD	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Agenda	Los niños planeaban actividades que no podían cumplir, por ejemplo: "Ir a la feria"	Los niños planeaban actividades que sí cumplían, por ejemplo: "Voy a darle de comer a mi tortuga"
Evaluación de la sesión	Sin importar si se habían seguido o no el plan y las reglas opinaban que "no había nada que mejorar"	Reconocían cuando había que mejorar el seguimiento de reglas y los pasos para llevar a cabo el plan

psicólogo, hace comentarios y sugerencias y se exponen dudas que son aclaradas por la psicóloga.

- *Práctica conjunta.* En esta etapa, maestra y psicólogo/a discuten y planean las sesiones que se llevarán a cabo con los niños. A la luz del objetivo para cada sesión deciden qué actividades programar, qué estrategias específicas utilizar y cuál será el papel que cada una desempeñe durante la actividad, que es llevada a cabo de manera conjunta. Al igual que en la etapa anterior se lleva a cabo una reunión de discusión y retroalimentación en la que se discute la manera en que se llevó a cabo la actividad, los resultados obtenidos y los ajustes necesarios para el logro de los objetivos.
- *Práctica independiente.* En esta etapa, la maestra aplica las estrategias y la psicóloga observa mediante la lista cotejable. Al final de la sesión, maestra y psicóloga discuten, se retroalimentan mutuamente y comparten reflexiones sobre lo ocurrido, los logros obtenidos y los ajustes necesarios.

La tabla 3 ilustra algunos de los proyectos instrumentados, cuyo foco principal son las maestras.

Se presenta el comentario de una de las maestras al concluir uno de los talleres:

El trabajo fue aplicable y de utilidad. Enriqueció mi práctica porque me permitió retomar los elementos manejados en el programa, para incluirlos en las actividades cotidianas en el salón de clases.

c) Estrategias con padres

Con los padres se aplican los mismos principios de la colaboración entre profesionales aplicados con las

maestras. Webster -Stratton y Herbert (1993) mencionan que trabajar con los padres en un modelo colaborativo que respete su responsabilidad en el desarrollo de soluciones, en conjunción con el psicólogo, incrementa el sentido de autoconfianza, autosuficiencia y su percepción de autoeficacia. El trabajo con los padres se lleva a cabo en tres etapas:

- *Etapa de conocimiento.* En esta etapa se comparten con los padres las estrategias efectivas que han sido propuestas y cuya efectividad se reporta en la literatura. De igual manera los padres comparten las estrategias que su experiencia les ha mostrado que son efectivas. Se discuten las propuestas y se llega a acuerdos.
- *Etapa de reflexión.* En esta etapa se llevan a cabo juegos de roles y prácticas simuladas que llevan a los padres a ser conscientes de los efectos que tienen sus comportamientos en los niños y a reflexionar sobre la importancia de aplicar estrategias efectivas para la promoción del desarrollo que promuevan a la vez la independencia y la autorregulación.
- *Etapa de promoción.* Los padres aplican en su hogar y en las actividades cotidianas las estrategias acordadas por consenso y discuten los problemas encontrados, los resultados obtenidos y los posibles ajustes a su actuar.

La tabla 4 ilustra algunos de los programas aplicados con los padres.

A continuación se presenta el comentario de un padre de familia con respecto a uno de los talleres realizados:

He aprendido muchísimo. Antes me desesperaba por todos mis problemas. Ahora me he vuelto más pacien-

Tabla 3. Proyectos instrumentados cuyos receptores principales fueron las maestras.

PROYECTO	PARTICIPANTES
Capacitación en el manejo de contingencias para la promoción de la competencia social en niños preescolares	14 niños de 3 a 4 años de edad 1 maestra titular y 1 asistente educativa
Capacitación a maestras para la promoción de habilidades de interacción social en niños preescolares	15 maestras titulares y 15 maestras auxiliares
Programa de promoción de estrategias para solucionar conflictos de manera independiente	17 niños preescolares, de entre 4 años, 9 meses y 5 años 7 meses 1 maestra titular y 1 maestra auxiliar

Tabla 4. Proyectos instrumentados con los padres para la promoción del desarrollo de los niños.

PROYECTO	PARTICIPANTES
Taller: disciplina con responsabilidad	30 padres en promedio
Taller: favoreciendo el desarrollo social y emocional de los padres	6 padres en promedio
Los padres como modelos en la promoción de las habilidades sociales de sus hijos	6 Padres de niños del grupo de preescolar 1

te, más tolerante. Esto me está ayudando mucho. He cambiado en todos los aspectos, hasta en mi vida personal. Esto es lo que tengo que transmitirle a mi hija para que ella tenga otra mentalidad, otro estilo de vida.

CONCLUSIONES

El programa reportado en el presente documento ha demostrado ser efectivo para promover el desarrollo social de niños preescolares y la participación activa de sus maestras y padres en este proceso. Esto se ha logrado considerando la importancia de incidir no sólo en el propio niño, sino en el contexto con el cual interactúa y los agentes socializadores de dichos ambientes, desde una perspectiva ecológica.

Los proyectos instrumentados como parte del programa tienen la característica de ser proyectos de intervención y a la vez de investigación aplicada lo que permite garantizar la validez interna de las intervenciones y a la vez generar conocimiento. Además, cada proyecto genera programas de intervención, instrumentos de evaluación, folletos y manuales (impresos y digitales) para padres y maestras que pueden ser útiles para psicólogos y otros profesionales interesados en la promoción del desarrollo infantil.

El trabajo que se realiza con las maestras y los padres está basado en un modelo de colaboración, que permite lograr objetivos comunes, aportando cada agente sus conocimientos y experiencia y construyendo el propio aprendizaje lo que enriquece a unos y otros.

La instrumentación de los proyectos específicos, retomando los principios presentados ha permitido generar preguntas que se han convertido en proyectos de investigación, cuyos productos enriquecen la conceptualización y aplicación del programa.

Finalmente, este programa tiene la virtud de proporcionar servicio profesional especializado en instituciones de bienestar y desarrollo infantil y a la vez capacitar a profesionales de la psicología para la promoción del desarrollo infantil, lo que permite la formación de recursos humanos a nivel de posgrado, que multiplicarán los esfuerzos encaminados a que los niños sean cada vez más independientes y autorregulados, lo que redundará en una mejor competencia social tanto en los años preescolares, como a lo largo de su vida.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1984). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2),191-215.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review on Psychology*. 52, 1-26.
- Bandura, A., Walters, R. H. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad
- Bean, R. M. y Morewood, A. (2007). Best Practices in Professional Development for Improving Literacy Instruction. En: L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.). *Best Practices in Literacy Instruction*. 3a ed., 373-94. New York: Guilford Press.
- Bilmes, J. (2004). *Beyond behavior management*. St Paul, MN: Redleaf Press.
- Boaler, J. (1999). Mathematics for the moment, or the millennium? *Education Week*. March.
- Bronfrenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Bronson, M.B. (2000). *Self regulation in early childhood*. New York: The Guilford Press.
- Copple, C., Bredekamp, S., Koralek, D., Charner, K. (2013). *Developmentally appropriate practice. Focus on preschoolers*. Washington: NAEYC.

- Darling-Hammond, L., y Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership* 66(5): 46-53.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., y Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*. 38(4): 915-45.
- Hoffman, J., y Pearson, J. (2000). Reading teacher education in the next millennium. What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should? *Reading Research Quarterly*, 35(1), 28-44.
- Knight, J. (2009). Coaching: The key to translating research into practice lies in continuous, job-embedded learning with ongoing support. *Journal of Staff Development* 30(1): 18-22.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350-1362.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Morrow, L. (2001). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. 4a. ed., Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Panitz, T. (1996). *Collaborative versus cooperative learning. A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. Disponible en: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>. Recuperado el 21 de abril de 2012.
- Parrilla, A. (1996) *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. España: Mensajero.
- Peña, E. D. y Quinn, R. (2003). Developing effective collaboration team in speech language pathology. A case study. *Communication Disorders Quarterly*, 24(2). 53-63.
- Puckett, M. B., Black, J. K. (2007). *Understanding preschooler development*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Riley, D., San Juan, R. R., Kilkner, J., Ramminger, A. (2008). *Social and emotional development*. Washington: NAEYC and Redleaf Press.
- Shores, R. E., & Wehby, J. H. (1999). Analyzing the classroom social behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(4), 194-199.
- Skiffington, S., Washburn, S. y Elliott, K. (2011). Instructional coaching. Helping Preschool teachers reach their full potential. *Young Children* (mayo) 12-19.
- SRI International. (2000, January). *Silicon valley challenge 2000: Year 4 Report*. San Jose, CA: Joint Venture, Silicon Valley Network. Disponible en: <http://pblmm.k12.ca.us/sri/Reports.htm>. Recuperado el 20 de agosto de 2009.
- Vega, L., Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: DGAPA y Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L., (2009a). *Desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en los años preescolares*. Presentada en el Ciclo de Conferencias de Investigación en Psicología. Universidad Autónoma de Hidalgo, Pachuca, Hidalgo, México, noviembre de 2009.
- Vega, L. (2009b). *La formación profesional del psicólogo para la promoción del desarrollo en niños preescolares*. Ponencia presentada en el Congreso de Maestría y Doctorado en Psicología. Ciudad de México, octubre 2009.
- Vega, L. (2011). Desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En: L. Vega (Coord.) *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje. Manuales para profesionales y padres*. México: UNAM.
- Vega, L. (2013). La colaboración entre profesionales para la promoción del desarrollo y bienestar infantil. En: I. Seda y R. Pastor (Coord.) *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil*. México: UNAM y Fundación Bernard Van Leer.
- Webster-Stratton, C., Herbert, M. (1993). What really happens in parent training. *Behavior Modification*, 17(4). 407-456.
- Zañartu, L. M. (2002). *Aprendizaje colaborativo. Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red*. Recuperado el 3 de enero de 2012 de <http://www.contexto-educativo.com.ar>