



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

Incidencia de la lectura crítica de cuentos infantiles para el desarrollo de las competencias emocionales –empatía y regulación emocional- de niños y niñas del grado transición de una Institución pública del municipio de Medellín, corregimiento de San Cristóbal -Antioquia

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

OLGA NANCY OSSA RÍOS

Asesora

GLORIA ESPERANZA GARCÍA BOTERO



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

**INCIDENCIA DE LA LECTURA CRÍTICA DE CUENTOS
INFANTILES PARA EL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS EMOCIONALES –EMPATÍA Y
REGULACIÓN EMOCIONAL- DE NIÑOS Y NIÑAS DEL
GRADO TRANSICIÓN DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DEL
MUNICIPIO DE MEDELLÍN, CORREGIMIENTO DE SAN
CRISTÓBAL -ANTIOQUIA**

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

OLGA NANCY OSSA RÍOS

GLORIA ESPERANZA GARCÍA BOTERO

ASESORA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MEDELLÍN

2016

1 8 0 3



Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

Primeramente a Dios por darme la oportunidad de vivir esta experiencia, dotándome de fortaleza y motivación para culminarla.

A mi familia, especialmente a mis hijos Emma Sofía y Emiliano por saber soportar los momentos de entrega a la academia que provocaban mi ausencia en muchos sentidos.

A las diferentes Instituciones Educativas que han permitido el enriquecimiento de mi experiencia docente, en especial a la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar donde logré materializar mi investigación, la cual me motiva a continuar profundizando en diferentes temas, con el fin de aportar “un granito de arena” para mejorar el contexto educativo.

A la Universidad de Antioquia, en especial a la línea de Cognición y Creatividad por permitirme hacer parte de su grupo, donde adquirí conocimientos para mi práctica docente, pudiéndolos experimentar en el aula.

A Gloria Esperanza García Botero por acompañarme en este camino, el cual no fue fácil, pero siempre con su asesoría y apoyo, se logró sacar adelante este gran objetivo.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1 Planteamiento y justificación del problema	11
1.2 Formulación del problema	16
1.3 Objetivos	16
1.3.1 General	16
1.3.2 Específicos	17
2. ANTECEDENTES	18
2.1 Antecedentes sobre competencias emocionales	18
2.2 Antecedentes que vinculan la lectura crítica y las competencias emocionales	34
3. MARCO TEÓRICO	43
3.1 Las competencias emocionales	43
3.1.1 Las competencias	43
3.1.2 El constructo competencias emocionales	45
3.2 La lectura crítica	52
3.2.1 Niveles de Lectura Crítica	53
3.3 Los cuentos infantiles	55
4. DISEÑO METODOLÓGICO	58
4.1 Enfoque de investigación	58
4.2 Diseño de investigación	59
4.2.1 Tipo de diseño	60
4.2 Población y muestra	60
4.3 Sistema de variables	62
4.3.1 Variable independiente (VI)	62
4.3.2 Variables dependientes (VD)	62
4.4 Hipótesis del trabajo	63
4.4.1 Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del niño (Anexo 2)	64
4.4.2 Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del docente (Anexo 3)	65
4.4.3 Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del//de los padres (Anexo 4).	66
4.4.4 Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del docente (Anexo 5)	66



4.4.5 Escala para evaluar la Regulación Emocional de los niños – reporte del/de los padres (ver Anexo 6)..... 68

5 RESULTADOS 70

5.1 Análisis de la escala de empatía para niños en edad preescolar- reporte del niño por grupo . 72

5.2 Análisis de la escala de empatía- reporte de los padres por grupo 79

5.3 Análisis de Escala de Regulación emocional. Reporte de los padres por grupo 86

5.4 Análisis de la Escala de empatía. Reporte del docente por grupo..... 93

5.5 Análisis de la escala de regulación emocional - reporte del docente por grupo.....100

5.6 Síntesis Del Procesamiento Estadístico De Los Datos.....107

6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DEL ESTUDIO 110

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 113

ANEXOS.....125

Anexo 1: Lista de cuentos.....125

Anexo 2: Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del docente.....126

Anexo 3: Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del//de los padres131

Anexo 4: Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del niño137

Anexo 4 Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del docente.....140

Anexo 5 Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del//de los padres144

Anexo 6 Consentimiento informado para padres148

Anexo 7 Formato de autorización por parte del Rector150

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Índice de Tablas

Tabla 1: Estilos de interacción de padres y madres desde la perspectiva de género.	25
Tabla 2: Habilidades o dimensiones de la competencia emocional desde diferentes autores (construcción propia).	48
Tabla 3 Marco de la competencia emocional (Goleman, 1998, p. 37-38).....	51
Tabla 4 Descripción de la población sujeto de estudio.....	61
Tabla 5: Operacionalización de las variables dependientes.....	62
Tabla 6: Diferencias de las medias del grupo experimental en la preprueba y en la posprueba ..	70
Tabla 7: Diferencias de las medias del grupo control en la preprueba y en la posprueba	71
Tabla 8 Diferencias de las medias del grupo experimental y el grupo control.....	71
Tabla 9: Resumen estadístico para Escala de empatía para niños en edad preescolar- Reporte del niño por grupo.....	73
Tabla 10: Comparación de desviaciones estándar. Escala de Empatía, Reporte del niño por grupo	76
Tabla 11: Resumen estadístico para la escala de empatía para niños en edad preescolar- reporte del padre por grupo.....	80
Tabla 12: Comparación de Desviaciones Estándar. Escala de empatía- Reporte del padre por grupo	83
Tabla 13: Resumen estadístico para Escala de Regulación Emocional para niños en edad preescolar- Reporte del padre por grupo.....	87
Tabla 14: Comparación de Desviaciones Estándar. Escala de Regulación emocional- Reporte del padre por grupo	90
Tabla 15: Resumen estadístico para Escala de empatía para niños en edad preescolar- Reporte del docente por grupo	94
Tabla 16: Comparación de Desviaciones Estándar. Escala de empatía- Reporte del docente por grupo	97
Tabla 17: Resumen estadístico para Escala de Regulación Emocional para niños en edad preescolar- Reporte del docente por grupo	101
Tabla 18: Comparación de Desviaciones Estándar. Escala de Regulación emocional- Reporte del docente por grupo	104

Índice de Figuras

Figura 1: Comparación de dos muestras. Escala de empatía- Reporte del niño por grupo	72
Figura 2: Densidades suavizadas. Escala de Empatía, Reporte del niño por grupo	74
Figura 3: Caja y bigotes. Escala de Empatía, Reporte del niño por grupo	75
Figura 4: Gráfico de cuantiles. Escala de Empatía, Reporte del niño por grupo	77
Figura 5: Comparación de dos muestras. Escala de empatía- Reporte del padre por grupo.....	80
Figura 6: Densidades suavizadas. Escala de empatía- Reporte del padre por grupo	81
Figura 7: Caja y bigotes. Escala de empatía- Reporte del padre por grupo	82
Figura 8: Gráfico de cuantiles. Escala de empatía- Reporte del padre por grupo	84
Figura 9: Comparación de dos muestras. Escala de Regulación Emocional- Reporte del padre por grupo	87
Figura 10: Densidades suavizadas. Escala de Regulación emocional- Reporte del padre por grupo	88
Figura 11: Caja y bigotes. Escala de Regulación emocional- Reporte del padre por grupo.....	89
Figura 12: Gráfico de cuantiles. Escala de Regulación emocional- Reporte del padre por grupo	91
Figura 13: Comparación de dos muestras. Escala de empatía- Reporte del docente por grupo ...	94
Figura 14: Densidades suavizadas. Escala de empatía- Reporte del docente por grupo	95
Figura 15: Caja y bigotes. Escala de empatía- Reporte del docente por grupo	96
Figura 16: Gráfico de cuantiles. Escala de empatía- Reporte del docente por grupo	98
Figura 17: Comparación de dos muestras. Escala de Regulación Emocional- Reporte del docente por grupo	101
Figura 18: Densidades suavizadas. Escala de Regulación emocional- Reporte del docente por grupo	102
Figura 19: Caja y bigotes. Escala de Regulación emocional- Reporte del docente por grupo ...	104
Figura 20: Gráfico de cuantiles. Escala de Regulación emocional- Reporte del docente por grupo	106

INTRODUCCIÓN

Tal vez, una de las situaciones que en la actualidad más preocupa a los colombianos tiene que ver con las diversas manifestaciones de violencia que afloran en nuestro territorio, las cuales no tienen distingo de edad, etnia, estratificación, nivel académico o región. Infortunadamente, los niños en tanto audiencias, no son ajenos a estos actos, bien sea en el papel de espectadores y/o protagonistas.

Como fruto de esta situación nace el interés de una docente del sector público por realizar un trabajo de investigación con niños del grado transición, que permita establecer si sus competencias emocionales se ven fortalecidas empleando un material tan común en las aulas de la básica primaria o, mejor, tan habitual en las aulas del grado preescolar, como son los cuentos infantiles. Pero, se le añade un ingrediente más, la lectura crítica. Es así como el estudio busca explorar si las competencias emocionales de niños de transición de una escuela pública ubicada en un contexto urbano complejo, se ven favorecidas cuando se hace una lectura crítica de los cuentos infantiles.

En el presente informe el lector conocerá parte substancial del proceso investigativo llevado a cabo para tal propósito.

En el primer capítulo se hace una caracterización breve del contexto donde se desarrolla el trabajo, el corregimiento de San Cristóbal del municipio de Medellín, además, de las razones que, a criterio de la investigadora, justifican el estudio.

El capítulo dos presenta diferentes investigaciones y experiencias que se relacionan con el objeto de estudio del presente trabajo. No obstante, la búsqueda evidencia que si bien hay estudios



sobre competencias emocionales, son pocas las investigaciones que se han desarrollado con niños en edad preescolar, más exiguas aún los estudios que indagan por el efecto que tiene la lectura en las competencias emocionales de los niños del grado transición. De otro lado, no se halló ningún trabajo que tuviera la misma pretensión del presente estudio, es decir, determinar si la lectura crítica de cuentos infantiles favorece el desarrollo de las competencias emocionales de los niños en edad preescolar.

El capítulo tres presenta una aproximación teórica de los conceptos centrales del presente trabajo: las competencias emocionales, la lectura crítica y los cuentos infantiles.

Por su parte, el capítulo cuatro muestra el enfoque de investigación que orienta el estudio y los diferentes procedimientos que se derivan del enfoque y que trazan una ruta de trabajo.

El quinto capítulo, congruente con el enfoque de investigación, presenta el procesamiento estadístico de los datos, que recurre, en particular, a una estadística no paramétrica en razón a que los niños que participan del estudio no son asignados al azar a los grupos ni emparejados.

Finalmente, los capítulos seis y siete, presentan las reflexiones que suscita el trabajo a la luz de los resultados y unas recomendaciones.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento y justificación del problema

El presente trabajo de investigación surge especialmente por dos razones. La primera, una experiencia pedagógica de más de una década con niños del grado transición en tres municipios de Antioquia, lo que ha dejado múltiples vivencias, entre ellas, la constatación de que aún a edades tempranas los niños exhiben conductas agresivas. Situación que se aprecia, de manera particular, en contextos de desarrollo con mayores niveles de violencia. La segunda, la convicción de que los maestros, en tanto formadores, tenemos la posibilidad de contribuir a la educación emocional de los niños, aunque éstos vivan en condiciones de orden público precarias.

Haciendo una contextualización nacional del fenómeno de la violencia, los historiadores indican que Colombia, desde tiempos coloniales, ha sido asolada por la violencia (Sixirei, 2011; Zuluaga, 2012); violencia que según Zuluaga (2012) “ha tomado las más diversas formas y de las que han sido partícipes distintos actores armados.” (p. 1). En esta línea, Roldán (2003) sostiene que “para muchas personas Colombia y violencia son sinónimos” (p. 17); y, aunque esta afirmación suene severa, ha calado en el imaginario y las representaciones de los individuos, como consecuencia de fenómenos anclados a la realidad de nuestro territorio: narcotráfico, paramilitarismo, guerrilla, bandas criminales, entre otros.

Antioquia, al igual que muchas otras regiones del territorio colombiano, ha sido víctima y testigo de la violencia. Lo expresado por Roldán (2003) en su libro *A sangre y fuego: la violencia en Antioquia, Colombia 1946-1953*, puntualiza parte de lo planteado por diferentes informes. La autora señala que este flagelo se ha venido presentando por muchas razones, entre ellas, el conflicto entre partidos políticos, el narcotráfico, la pugna de grupos armados por la dominación de



territorios; en definitiva, los fundamentos se resumen en uno solo, alcanzar el poder sin consideración de las consecuencias y los afectados.

Situando la lente en el municipio de Medellín, se encuentra que diferentes comunas y corregimientos han sido afectados de manera considerable por la violencia. Uno de éstos es el corregimiento de San Cristóbal –lugar en el que se llevó a cabo el trabajo de investigación– que desde el 2001 cuenta con una fuerte presencia paramilitar que controla algunos sectores del territorio, especialmente aquellos con una ubicación estratégica que les permite comunicarse con varias comunas de Medellín, entre ellas la comuna 13, y con otros municipios del Departamento (Higuita, 2013).

San Cristóbal, en pocos años, ha mutado de una configuración rural a una urbana, con el desarrollo de megaproyectos (p.e.: el Túnel de Occidente, la cárcel de máxima seguridad El Pedregal, la ciudadela Nuevo Occidente, el Parque Biblioteca y el Metrocable), y el crecimiento de la oferta inmobiliaria; cambios que han desencadenado “un haz y un envés”, de un lado han contribuido a la calidad de vida de sus pobladores, de otro, lo han hecho un territorio más apetecido por los grupos al margen de la ley y, en consecuencia, despuntan actividades de extorsión, cobro de vacuna, fronteras invisibles, desplazamiento, homicidios, entre otros.

Los habitantes del corregimiento han vivido de diferentes modos la violencia, a veces como testigos y en algunos casos como víctimas. Aunque es innegable que el peligro está próximo, aunque deban invisibilizarlo para salvaguardar la vida y la tranquilidad, uno de los aspectos más preocupantes de esta situación son los signos que deja en los niños, observándose que llegan a la escuela cargados de las emociones y las vivencias de la violencia, que asoman en actos y palabras. A menudo se aprecian en los niños comportamientos intolerantes, agresivos y de indiferencia con



sus pares. Estas observaciones se relacionan con los hallazgos de algunas investigaciones, que revelan que la violencia y la intimidación escolar pueden manifestarse desde edades tempranas (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos [CEFIRE], 2011; Gómez-Garibello y Chaux, 2014; Ortega y Monks, 2005).

También, se les ha escuchado como tema de conversación los muertos que han visto, o los “paracos” que viven cerca a sus casas, que algunos nombran con temor y otros con admiración.

Lo planteado hasta el momento, muestra la necesidad y la relevancia que se continúe avanzando en el desarrollo de estudios que, de un lado, se aproximen a la comprensión de la agresividad de los niños y, de otro, exploren la incidencia que determinadas estrategias tienen en la disminución y/o prevención de las manifestaciones agresivas.

Con el propósito de hacer un aporte a este objeto de estudio, se presenta un trabajo que busca determinar la incidencia de la lectura crítica de cuentos infantiles para el desarrollo de las competencias emocionales –empatía y regulación emocional- de niños y niñas del grado transición de una Institución pública del municipio de Medellín, corregimiento de San Cristóbal -Antioquia

Se decide desarrollar el trabajo con niños en edad preescolar con fundamento en los hallazgos de algunos estudios que revelan que las experiencias de los niños en periodos iniciales del desarrollo ejercen una trascendental influencia en la estructuración y funcionalidad del cerebro, que no solo se verán reflejadas en la calidad de sus habilidades sensoriales, intelectuales y físicas, sino también en las sociales, emocionales y morales (OEA, 2010; Campos, 2010, 2011; Unicef, 2012). Así mismo, diferentes investigaciones muestran que los adolescentes que sobresalen por sus conductas hostiles guardan “(...) un historial de conductas agresivas que se remonta a edades tan tempranas como las del periodo preescolar.” (Dorado y Jané, 2001, p.1).

Si bien existen diferentes perspectivas teóricas que pueden orientar el trabajo, se elige como horizonte teórico las competencias emocionales, que tiene entre sus postulados que aprender a relacionarse de un modo apropiado con los otros y consigo mismos es susceptible de ser enseñado y ser aprendido. Como afirma Goleman (2008), el autocontrol, la autoestima, la empatía, la perseverancia, entre otras capacidades, pueden ser enseñadas a los niños.

El mismo Goleman (2008) advierte que:

(...) los descubrimientos más recientes sobre la arquitectura emocional del cerebro (...) explican una de las coyunturas más desconcertantes de nuestra vida, aquella en que nuestra razón se ve desbordada por el sentimiento. Llegar a comprender la interacción de las diferentes estructuras cerebrales que gobiernan nuestras iras y nuestros temores —o nuestras pasiones y nuestras alegrías— puede enseñarnos mucho sobre la forma en que aprendemos los hábitos emocionales que socavan nuestras mejores intenciones, así como también puede mostrarnos el mejor camino para llegar a dominar los impulsos emocionales más destructivos y frustrantes. Y, lo que es aún más importante, todos estos datos neurológicos dejan una puerta abierta a la posibilidad de modelar los hábitos emocionales de [los niños]. (p. 5)

Del mismo modo, estudios cuasiexperimentales y experimentales reportan avances significativos en las competencias emocionales de los niños que integran los grupos experimentales en habilidades como la regulación emocional, el reconocimiento y la comprensión de las emociones, la capacidad para tolerar la frustración, el empleo de estrategias de resolución de conflictos más eficaces, la mejora de las habilidades de razonamiento y planificación, la

disminución de síntomas depresivos y de ansiedad, la disminución de conductas problemáticas (p.e.: Goleman, 2008; Grupo Aprendizaje Emocional, 2005; Repetto, 2009; Pahl y Barrett, 2007).

Lo planteado no solo muestra la importancia que se desarrollen las competencias emocionales de los niños sino también la trascendencia de iniciar con esta enseñanza desde edades tempranas.

Otro componente central del trabajo es la lectura crítica de cuentos infantiles. Para argumentar por qué se elige la lectura crítica como herramienta para el desarrollo de las competencias emocionales, tráiganse las palabras de Campos (2007):

La vida, en general, y la ciudadanía, en particular, requieren de las personas el actuar adecuadamente, lo que implica la elección de opciones y la toma de decisiones de convivencia basadas en un cuidadoso ejercicio del pensamiento crítico. La libre elección, base fundamental de la vida democrática, se fundamenta también en la capacidad de pensar con claridad. (pp. 11-12)

Si el pensamiento crítico se constituye en la base para el actuar adecuadamente, entonces, se requiere ejercitar este pensamiento desde edades tempranas, y la lectura crítica puede ser un posibilitador de ello, toda vez que contribuye a que los niños trasciendan los niveles de lectura literal e inferencial, y asuman posiciones frente al texto, de acuerdo a sus experiencias, conocimientos y valores éticos.

Finalmente, teniendo en cuenta las bondades del cuento infantil para los niños, se elige este tipo de texto para acompañar el proceso de lectura crítica.



El cuento infantil proporciona una amplia gama de posibilidades pedagógicas pues sus principales funciones son: recrear la infancia en un mundo ficcional, además que está destinada y es importante para el público infantil (Fuhs, 1999 citado en Leibrandt, 2011), dándole la oportunidad al público lector de sentir empatía con las historias de vida de los protagonistas, sirviendo de puente entre el mundo ficcional y el real (Lange 2005 citado en Leibrandt, 2011), satisfaciendo su identificación y ampliando su espacio de vivencias y experiencias, es decir, presenta modos de pensar, actuar y comportarse estimulando así una reflexión crítica.

1.2 Formulación del problema

¿Incide la lectura crítica de cuentos infantiles en el desarrollo de las competencias emocionales –empatía y regulación emocional- de niños y niñas del grado transición de una Institución pública del municipio de Medellín, corregimiento de San Cristóbal -Antioquia?

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Determinar si la lectura crítica de cuentos infantiles incide en el desarrollo de las competencias emocionales empatía y regulación emocional de niños del grado transición de una institución pública del corregimiento de San Cristóbal, en el municipio de Medellín-Antioquia.

1.3.2 Específicos

Comprobar si la lectura crítica de cuentos infantiles tiene un efecto favorable en el desarrollo de la empatía de niños del grado transición de una institución pública del corregimiento de San Cristóbal, en el municipio de Medellín - Antioquia.

Examinar si la lectura crítica de cuentos infantiles tiene un efecto positivo en el desarrollo de la regulación emocional de niños del grado transición de una institución pública del corregimiento de San Cristóbal, en el municipio de Medellín - Antioquia.

2. ANTECEDENTES

2.1 Antecedentes sobre competencias emocionales

La revisión de los antecedentes revela que son numerosos los estudios y programas que sobre competencia emocional se han llevado a cabo ¹; figuran entre los países con mayores desarrollos en el tema Australia, Norte América, España, México, Argentina y Chile. El país hispanohablante que más despunta a este respecto es España, representado en el número de publicaciones en artículos y libros.

El rastreo evidencia que un altísimo porcentaje de los estudios se han efectuado con adolescentes, jóvenes y adultos; incluso, muchos de éstos en los escenarios universitario y empresarial. Si bien se han realizado investigaciones sobre competencia emocional con niños, la proporción, comparándolos con los otros grupos etarios, es muy desigual; más aún se advierte este desfase en estudios con niños menores de 6 -7 años.

En Australia, por ejemplo, el programa AMISTAD para Siempre estaba dirigido sólo a niños y adolescentes entre los 7 y los 18 años, pero dados los alcances de éste se decide crear una extensión hacia abajo, es decir, adecuarlo para niños menores de 7 años; de esta manera nace el programa AMISTAD y DIVERSIÓN –Fun FRIENDS–, cuyo propósito es enseñar habilidades socioemocionales a niños entre los 4 y los 6 años, para prevenir la aparición de dificultades emocionales y de comportamiento como la ansiedad y la depresión.

El programa AMISTAD para Siempre (*FRIENDS for Life*) es tal vez una de las experiencias más significativas sobre competencias emocionales en el contexto australiano, y lleva

¹ Algunos de éstos se serán abordados en el capítulo Antecedentes.

alrededor de dos décadas de implementación. El programa se fundamenta en el enfoque de la resiliencia y la teoría cognitivo conductual. Pahl y Barret (2007) en su artículo *The Development of Social-Emotional Competence in Preschool-Aged Children: An Introduction to the Fun FRIENDS Program*, sugieren que diferentes estudios han determinado la eficacia que el programa ha tenido en la disminución de los niveles de ansiedad en aquellos sujetos que han participado de él (Barrett, Dadds, y Rapee, 1996 y Shortt, Barrett, y Fox, 2001 citados en Pahl y Barret, 2007).

Las cinco principales áreas de aprendizaje socio-emocional del programa son: Desarrollo de un sentido de sí mismo: ¿quién soy yo?; habilidades sociales; autorregulación; responsabilidad de uno mismo y de los demás y comportamiento prosocial. El programa está dividido en 10 sesiones, en la que se desarrollan actividades basadas en el juego: juego dramático juego y de roles, presentación con títeres, lecturas, música y arte, entre otras. Cada sesión está diseñada para funcionar durante 1 a 1,5 hora aproximadamente.

Los padres se hacen partícipes activos del programa, toda vez que deben asistir a varias sesiones de información, en las que aprenden las habilidades que se enseñan a los niños en el programa. El programa incluye el libro *Family Learning Adventure* (Aventura del aprendizaje en Familia), dirigido a padres e hijos, que proporciona instrucciones para la implementación en casa de las habilidades abordadas en cada sesión.

Pahl y Barret (2007) señalan que los resultados preliminares del programa se han centrado principalmente en reducción de la ansiedad. Los análisis han indicado que en los niños que hicieron parte del programa fueron más bajas las puntuaciones de ansiedad (comparando el pre-test y el post-test). La prueba t pareada de las muestras reveló una disminución estadísticamente significativa en las puntuaciones en la Escala de Ansiedad Preescolar (Spence, Rapee, McDonald,



y Ingram, 2001 citados en Pahl y Barret, 2007). Sin embargo, “otros análisis indican que la disminución en las puntuaciones de ansiedad para niños que recibieron el programa fue significativa sólo para las mujeres” (Pahl y Barret, 2007, p. 87).

El programa AMISTAD para Siempre es utilizado en la actualidad por diversos grupos de investigación como por ejemplo la Universidad de Bath, Universidad de Queensland, Universidad de California, Universidad de Uppsala, y la Universidad de Monterrey, entre otras. Actualmente se implementa en aproximadamente 22 países: Nueva Zelanda, Alemania, Arabia Saudita, Hong Kong, China, Estados Unidos, Reino Unido, Noruega, Finlandia, Holanda, Portugal, México, Islandia, Japón y Canadá. Desde el 2009 Barrett ha estado trabajando para desarrollar el programa en países como Rumania, Chile, Grecia, España, Croacia, Irlanda, Polonia, Honduras, India, Malasia, Camboya y Brasil. (The Home of Friends for Live in New Zelanda, s.f.).

Otro estudio que también incluye a niños en edad preescolar es el llevado a cabo por el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos [CEFIRE] (2011) de Elda-Alicante, sus objetivos eran: a) evaluar los comportamientos de violencia y acoso escolar de los niños, b) analizar el alcance de los comportamientos que conducen a algún tipo de violencia e interfieren en la convivencia entre el alumnado, c) analizar la opinión y las necesidades del profesorado respecto a situaciones que generan algún tipo de violencia entre iguales, y d) analizar la opinión de la familia respecto a situaciones de violencia.

La investigación se realizó en tres instituciones educativas. La muestra fue seleccionada a partir de un muestreo incidental, y estuvo constituida por 195 estudiantes, 100 del último curso de educación infantil (5 años) y 95 de primer ciclo de primaria (47 del grado primero y 48 de



segundo). En cuanto al género, el 59,5% fueron niños y el 40,5% niñas. Adicionalmente, se trabajó con 52 docentes y 143 progenitores, en su mayoría (72%), la progenitora.

Para la recolección de la información el equipo diseñó y adaptó instrumentos para los niños, los docentes y los padres. El instrumento de los niños indaga por: su comportamiento ante ciertos eventos, situaciones presenciadas, situaciones vividas y situaciones realizadas. Para los maestros se adapta una escala tipo Likert con el fin de analizar la opinión y necesidades del profesorado en torno a situaciones de violencia y/o disrupción, además, ocho escalas de apreciación de diferentes comportamientos (p.e.: conductas perturbadoras, sociabilidad, entre otros). Por su parte, el instrumento de los progenitores explora la opinión de la familia frente a situaciones de violencia.

Son algunos hallazgos del estudio:

Cuando los niños tienen algún problema u otro de sus compañeros tienden a contárselo al profesorado (99%) más que a sus familias (95,4%); conducta ésta más observada en los estudiantes de educación infantil. Existe un significativo porcentaje de niños que no piden ayuda cuando presencian (29,7%) o tienen un problema (36,4%).

Los niños tienden a actuar con mayores niveles de agresividad cuando no advierten que están siendo supervisados por sus profesores (p.e.: en el recreo) que cuando se encuentran en un espacio de mayor control (p.e.: en el aula).

Las situaciones de violencia o intimidación más presenciadas son las agresiones físicas y verbales fuera del aula: el 80% de los alumnos pegan en el recreo, el 73,3% ha presenciado insultos en el recreo, y poco más del 70% afirma haber visto al menos en alguna ocasión como empujan o fastidian en la fila a algún niño.



Los niños de edades más tempranas exteriorizan el maltrato a sus pares con comportamientos que involucran el contacto físico y verbal (insultar, pegar, empujar, etc.) más que la agresión indirecta (esconder cosas, quitar, etc.). Mostrando esto que los niños de menor edad parecen “una concepción del maltrato más centrada en el contacto físico que en las agresiones indirectas” (CEFIRE, 2011, p. 50).

“Tanto el profesorado como las familias reconocen los problemas de convivencia y rendimiento académico que existen en las instituciones, y dan importancia al coordinar trabajos (...) que permitan disminuir las agresiones escolares y por consiguiente mejorar la convivencia” (CEFIRE, 2011, p. 51).

Si bien los diferentes hallazgos son esclarecedores para quien deseen investigar las conductas agresivas de los niños y, en esta proporción, las dificultades que poseen en cuanto a sus competencias emocionales, un resultado bastante revelador de este estudio es que muestra que la violencia e intimidación escolar también se da en edades tempranas.

Es de observar, para concluir la síntesis de este estudio, que los resultados de la investigación inspiraron el programa de educación emocional *Cultivando emociones*, dirigido a niños de educación infantil y el primer ciclo de primaria, esto es, niños entre los 3 y los 8 años de edad (CEFIRE, 2011). Sin embargo, no se hallaron publicaciones que dieran cuenta de los efectos de dicho programa en los niños.

Pérez-Escoda et al. (2012), también en España, desarrollaron un estudio cuyo propósito era determinar la eficacia de dos programas de educación emocional, uno dirigido a maestros y otro a estudiantes. Para los investigadores ambos programas se caracterizaban por estar fundamentados



en un modelo teórico sólido, abordar un grupo amplio de competencias emocionales y emplear un grupo control para evaluar los resultados.

La población sujeto de estudio estuvo integrada por 423 niños entre los 6 y los 12 años, pertenecientes a diversos centros de educación primaria, y 92 maestros. Las competencias emocionales enseñadas fueron conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida. Se utilizó un diseño cuasiexperimental pre-test/post-test con grupo control, con un intervalo entre las evaluaciones de 9 meses. “Todos los niños asistían a escuelas públicas en barrios de nivel medio-bajo en España. El grupo experimental (GE) incluyó 223 alumnos, y los 200 restantes constituyeron el grupo de control (GC).” (Pérez-Escoda et al., 2012, p. 1195).

Por las particularidades del presente trabajo, sólo se presentarán algunas de las características del programa dirigido a los niños. La intervención fue ejecutada por los docentes que participaron del programa, y ésta consistió en una sesión de una hora una vez por semana durante veinte semanas. Para evaluar las competencias emocionales de los niños se emplearon dos instrumentos. El primero denominado *Instrumento de observación de la Competencia Emocional*, compuesto por 79 ítems, que sólo fue aplicado a los niños de 6 a 8 años, y valoraba sus competencias emocionales a partir de las percepciones de su profesor. El segundo instrumento fue *El Inventario del Cociente Emocional de BarOn: Versión para jóvenes –versión corta en español* reducida y adaptada por Ugarriza y Pajares (2004 citadas en Pérez-Escoda et al, 2012), constituido por 30 ítems que establecían un cociente emocional total y uno para las escalas interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad y manejo del estrés (Bar-On y Parker, 2000 citados en Pérez-Escoda et al, 2012, p. 1196).



El procesamiento estadístico de los datos revela que todas las variables (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida) mejoraron significativamente en el grupo experimental, lo que muestra que el programa tuvo un efecto positivo en los niños que hicieron parte de éste, y que éste es efectivo para el desarrollo de la competencia emocional en niños de primaria.

Los investigadores concluyen que:

Los resultados del estudio proporcionan una nueva evidencia para apoyar la idea de que las competencias emocionales pueden desarrollarse a través de programas de educación emocional. En consecuencia, los sistemas educativos deberían considerar seriamente la incorporación de programas destinados al desarrollo de estas competencias, que en definitiva favorecen el bienestar personal y social del alumno. (Pérez-Escoda et al., 2012, p. 1201)

Situando el foco de búsqueda en el contexto colombiano, se encuentran muy pocos estudios que aborden las competencias emocionales en niños en edad preescolar. Uno de ellos es el de *Henao y García (2009)*. Las autoras presentan los resultados de un estudio transversal no experimental, llevado a cabo en la ciudad de Medellín, que tuvo como propósito explorar los estilos de interacción de padres y madres con sus hijos, y la relación que éstas tienen con el desarrollo emocional de los infantes, focalizándose en las dimensiones comprensión emocional, empatía y autorregulación. Participaron del estudio 404 niños (cuyas edades oscilaron entre los 5 y 6 años), 169 niñas y 235 niños, y sus progenitores, 353 madres y 276 padres, pertenecientes a los diferentes estratos socioeconómicos (alto, medio y bajo).

El estudio se apoyó en dos instrumentos. El primero, la *Prueba de Prácticas Educativas Familiares* (PEF) de García y Román, que acopia la percepción del adulto encargado de la educación del niño. Dichas percepciones se evalúan a través de tres situaciones: cuando inician algo nuevo, cuando hay una ruptura de rutinas, y cuando cuentan o muestran algo. El segundo instrumento es la *Evaluación del Desarrollo Emocional Infantil* (EDEI), que es de la autoría de las investigadoras, y evalúa el desarrollo emocional de los componentes empatía, comprensión emocional y regulación emocional. Este instrumento utiliza láminas sobre situaciones o expresiones que son acompañadas de las preguntas del evaluador. El instrumento fue validado a través de juicio de expertos y pruebas piloto, y “alcanzó en su puntaje total un Alfa de Cronbach de 0.80, en comprensión emocional 0.77, en regulación emocional 0.81 y en empatía 0.75” (Henaó y García, 2009, p. 794-795).

A continuación se presentan algunos de los hallazgos más significativos del estudio. La tabla 1 muestra los resultados de la variable estilos de interacción de padres y madres desde la perspectiva de género.

Tabla 1: Estilos de interacción de padres y madres desde la perspectiva de género.

Grupos de padres /Género		Estilo de interacción	Porcentaje
Madres	Niños	Autoritario	40%
		Equilibrado	43%
		Permisivo	17%

Padres		Autoritario	40%
		Equilibrado	44%
		Permisivo	16%
Madres	Niñas	Autoritario	21%
		Equilibrado	48%
		Permisivo	31%
Padres		Autoritario	17%
		Equilibrado	47%
		Permisivo	36%

De los datos de la tabla se colige que el estilo más utilizado por ambos progenitores, tanto con los niños como con las niñas, es el equilibrado. No obstante, con respecto a los otros estilos utilizados se advierten diferencias relacionadas con el género; el estilo autoritario es el segundo estilo más utilizado por ambos padres con los niños, y el estilo permisivo es el segundo estilo más usado por ambos progenitores con las niñas.



De otro lado, las correlaciones obtenidas entre estilos de interacción familiar y desarrollo emocional fueron las siguientes:

El estilo autoritario en el grupo de madres se relaciona de forma inversa con el factor empatía y el puntaje total de la escala; esto indica que la utilización de este tipo de interacción por parte de las madres disminuye el patrón empático y el desempeño a nivel global (puntaje total) en los niños y niñas. El estilo equilibrado en el grupo de madres, se relaciona de forma directa con el factor *comprensión emocional* y con el puntaje total en *desempeño emocional*.

El estilo de interacción permisivo establece una relación inversa con el factor empatía, lo que significa que la presencia de este estilo de interacción disminuye en los niños el uso de componentes empáticos. Por último, se establece una relación directa entre el estilo permisivo y el puntaje total de la escala. En el grupo de padres se presenta una sola correlación y ésta se da entre el estilo permisivo y el factor comprensión emocional. (Henaó y García, 2009, p. 797).

Las investigadoras plantean, siguiendo lo sugerido por Richaud De Minzi en 2005, que las características del estilo parental equilibrado se constituyen en preventoras de posteriores compromisos emocionales en los niños, puesto que hay menor probabilidad de que establezcan relaciones de rechazo y generen estados de soledad y depresión en sus hijos.

Adicionalmente, las autoras afirman que los resultados de esta investigación permiten establecer que “las conductas maternas tendrían más interacción en la generación de hábitos, cogniciones y acciones en sus hijos e hijas, que las conductas paternas” (p. 799); hallazgos que podrían explicarse, según ellas, por cuanto la madre puede tener mayor presencia en la vida de



sus hijos que el padre, teniendo en cuenta que los niños y niñas que participaron del estudio se encuentran en una etapa temprana de sus vidas.

Cabe señalar que los instrumentos empleados en este estudio –el PEF y la EDEI– son publicados por Henao (2008) en su tesis doctoral *Perfil cognitivo parental (esquemas maladaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil*. Adicionalmente, la tesis también presenta otros instrumentos para acopiar información con la familia, que pueden ser útiles en investigaciones que pretendan abordar esta categoría.

Por su parte, Tamayo, Echeverry y Araque (2006), realizan un estudio psicométrico, que tiene como objeto establecer los criterios normativos para aplicar, puntuar e interpretar los resultados del Cuestionario de inteligencia emocional para niños y niñas de preescolar [CIEMPRE].

La muestra de la investigación la integraron 266 niños (de ambos sexos), del grado preescolar de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Medellín, pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3. El tamaño de la muestra tuvo “un error de estimación del parámetro no superior a .10 de desviación típica y una margen de confianza del 95%” (Tamayo, Echeverry y Araque, 2006, p. 17).

Las competencias que se evaluaron fueron: actitud de compartir, identificación de sentimientos, solución creativa de conflictos, empatía, independencia, persistencia y amabilidad. El cuestionario lo constituyeron 44 ítems, distribuidos por habilidad así: actitud de compartir, 8 ítems; identificación de sentimientos, 8 ítems; solución creativa de conflictos, 5 ítems; empatía, 7 ítems; independencia, 5 ítems; persistencia, 6 ítems y amabilidad, 5 ítems.



El procesamiento estadístico de los datos revela que un importante porcentaje de los ítems evaluados por la escala muestran que existe diferencia estadísticamente significativa entre las habilidades emocionales de los niños y las niñas, particularmente en las habilidades actitud de compartir, identificación de sentimientos e independencia.

Se presentan, así mismo, en este apartado, los resultados de un conjunto de experiencias educativas que emergieron de/en instituciones educativas, que fueron premiadas y publicadas por el Grupo Editorial Santillana para Iberoamérica, con el propósito de que éstas se constituyan en puntos de partida para la cualificación de la educación. En el año 2013 se premiaron los trabajos en torno a la temática *¿Educamos para la vida? Inteligencia emocional, una mirada a la práctica*. La convocatoria recibió 140 experiencias de 19 departamentos y 60 municipios colombianos, dato que llama la atención porque, en cierto modo, muestra el interés de los educadores colombianos por el abordaje de la temática.

Es de observar que algunas de estas experiencias integran niños en edad preescolar, pero no se circunscriben sólo a esta edad. Se toma la decisión de presentar tres de las experiencias galardonadas no solo por sus resultados, sino que además muestra un panorama de las implicaciones que puede tener para la comunidad educativa y para el país que se trabajen las competencias emocionales en los estudiantes.

El primer lugar lo ocupó el Colegio CAFAM de Bogotá, con el proyecto *Pilos de corazón: Escuela de inteligencia emocional*, cuyo propósito era promover las habilidades de inteligencia emocional a través del teatro y la lúdica para potenciar un mejor ajuste escolar. El programa se realizó con 1688 estudiantes de quinto a séptimo grado de cinco instituciones educativas, cuyas edades oscilaron entre los 10 y 13 años, pertenecientes a los niveles 1 y 2 del SISBEN. Las



habilidades emocionales trabajadas fueron la calma, la asertividad y la empatía. El programa tuvo una duración de 16 semanas, cuatro horas semanales, en contrajornada académica. (Benavides et al., citado en ¿Educamos para la vida?, 2014).

A partir de su participación en el programa los estudiantes perciben cambios como: progresos en su disciplina (44,6%), mejora en el trato hacia sus compañeros (43,4%), mejoría en su relación con los docentes (28,9%), mejora en sus notas (44,0%), mayor responsabilidad con las tareas (35,3%), mejor aprovechamiento del tiempo (33,5%), mayor preservación de la calma en momentos de conflicto (30,3%), mayor concentración (28,3%) y participación en la clase (29,4%), más disposición para escuchar (27,1%), gusto por el estudio (26,5%). Los padres, por su parte, percibieron cambios positivos en cuanto a: responsabilidad con las tareas (37,7%), mejoría en sus notas (34,5%), progresos en las relaciones con sus compañeros (27,3%), gusto por el aprendizaje (26,4%), mejores comentarios por parte de los docentes (25,5%), participación en el aula de clases (24,5%), disminución de los llamados de atención (23,6%), mejoría en la relación con los docentes (21,8%).

El programa fue calificado como excelente por el 80% de los padres y el 74% de los estudiantes. El 77% calificó como excelente al docente líder del programa. En cuanto a los aspectos que más les gustaron expresan: el teatro (59,2%), la forma de enseñar de los profesores (59,2%) y los temas de inteligencia emocional (52,5%).

Para finalizar la referencia de esta experiencia, se plantean otros logros:

El programa “favoreció el desempeño académico y de convivencia de los estudiantes. Su mejora se evidenció claramente a nivel escolar, especialmente en cuanto a su responsabilidad, desempeño académico, disciplina y relaciones con sus compañeros.” (...) “Los beneficios



percibidos impactaron, incluso, el clima afectivo y las dinámicas familiares cotidianas, así como el avance personal, especialmente en relación con su habilidad para tranquilizarse y esforzarse por llevar una mejor relación con su familia” (Benavides et al., citado en *¿Educamos para la vida?*, p. 73).

Con respecto a los temas de inteligencia emocional, los niños y padres manifestaron, ser más conscientes de sus emociones, ser capaces de controlarse en momentos de alta tensión, mejor comunicación con los demás, planteamiento de soluciones y un mayor interés por ayudar. Sobre las actividades de teatro, se perciben menos tímidos, con mejor autoestima y más creativos. (Benavides et al., citado en *¿Educamos para la vida?*, 2014, p. 72)

El segundo lugar lo ocupó el Colegio Charles Dickens, de Ibagué, con la experiencia *La llave que abre la felicidad*, que desarrolló con los niños de los cuatro grados del nivel preescolar (párvulos, prejardín, jardín y transición). Los propósitos eran: a) Generar conciencia y conocimiento en el equipo de trabajo sobre la importancia de la inteligencia emocional, b) Diagnosticar la inteligencia emocional interpersonal e intrapersonal que caracteriza cada grado de pre-escolar a través de la observación de actitudes, gestos, expresiones verbales, sentimientos, emociones y comportamientos, c) Propiciar un ambiente escolar donde se promueva la inteligencia emocional a través de experiencias reales, significativas y continuas, d) Involucrar y sensibilizar en el tema de la inteligencia emocional a los padres y/o acudientes, a través de charlas y lecturas.

Para el logro del primero propósito, se sensibiliza al cuerpo de docentes en el horizonte institucional y se les capacita en el tópico de inteligencia emocional y la manera apropiada de llevarla al aula. Para alcanzar el segundo objetivo, se realiza un diagnóstico sobre la inteligencia emocional inter e intrapersonal en cada grupo de preescolar; para ello cada docente debe ser



observador de su grupo y plasmar todas las conductas asociadas a la inteligencia emocional, para luego potenciar en los niños algunas competencias emocionales. El tercer propósito se logra a través de la puesta en marcha de actividades lúdico-pedagógicas que favorecen en los niños el reconocimiento de emociones, la expresión emocional y compartir con sus pares. Para el cumplimiento del último propósito se capacita a los padres con videos y lecturas reflexivas y formación de redes de padres para diversas temáticas (crianza y educación, uso de Tic, conciencia de vida sana, afectividad e inclusión). Específicamente en el programa de inteligencia emocional, los padres contribuyen elaborando cuentos que no se encuentran publicados en ningún medio, también contactando a personas para que cuenten a los niños su vida y/o profesiones.

Esta experiencia ha generado en los niños, entre otros cambios, disminución de la agresividad, mayor autocontrol, mejoría en la relación de pares, entendimiento de las emociones, disposición para el trabajo en equipo. En las evaluaciones institucionales se testimonia cómo han mejorado las relaciones tanto de padres e hijos como de la misma pareja, aunque existen padres reacios a unirse al programa, los resultados han contribuido a que éstos se articulen a las actividades del proyecto.

El tercer puesto fue otorgado al Colegio Santo Tomás de Aquino, de Bogotá, con el *Proyecto Mandela. El mito de Prometeo y Epimeteo: Recurso simbólico para el manejo inteligente de las emociones*. Tuvo como propósito comprender los conflictos, las agresiones e intimidaciones en la institución, para aprender a prevenirlos a partir del uso inteligente de las emociones.

Esta institución en el año 1993 contaba con aproximadamente 1450 estudiantes, que diez años después descendió en más de un 30%, baja atribuida a la intimidación y agresión que



prevalece, en particular, en los grados superiores y que en muchas ocasiones trasciende las puertas institucionales.

El proyecto lo constituían diferentes fases, basadas en algunos mitos griegos; de esta manera además de resolver los conflictos estudiantiles de manera diferente, se encuentra relación imaginaria entre la violencia que se presenta en la escuela y el mito que puede explicarla. Los mitos y temáticas que se trabajaron en las dos fases fueron: Fase Epimeteo: Actuar sin pensar, Mito de la Tiresias y la importancia de escuchar al otro, Mito de la diosa Eris y manejo emocional de la ira, Mito de Themis (Iustitia) con el perdonar y reparar, Fase Prometeo: Pensar antes de actuar, Mito de Hermes y la musicoterapia y el Mito del dios Momo y la risa como medicina preventiva.

Los participantes del proyecto fueron 980 estudiantes de los diferentes niveles educativos y sus docentes. Los ejecutores de la intervención resumen los resultados de la experiencia señalando que hubo una notoria mejoría en la convivencia escolar y la resolución de los conflictos.

Es importante indicar que existen diferentes programas que buscan fortalecer las competencias emocionales de diferentes grupos poblacionales, entre ellos, niños en edad preescolar, sin embargo, éstos no reúnen las características de una investigación propiamente dicha, es decir, “(...) según el rigor metodológico y los criterios (...) [de] un producto investigativo.” (Duarte, Gallego y Parra, 2011, p. 66). A esto se refieren Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne (2009 citados en Pérez-Escoda, Filella, Alegre, y Bisquerra, 2012) cuando plantean que un alto porcentaje de programas de formación en inteligencia emocional sufren de problemas de diseño, debido a que la mayoría no se fundamentan en un marco teórico sólido y no utilizan diseños experimentales o cuasiexperimentales. Si bien esta postura se ubica



particularmente en un enfoque cuantitativo, en esencia lo que plantean los autores es que existen problemas de rigor metodológico en los programas, que pueden advertirse en algunos de los antecedentes que se presentan en este apartado.

2.2 Antecedentes que vinculan la lectura crítica y las competencias emocionales

La revisión de los antecedentes sobre lectura crítica muestra que un alto porcentaje de los estudios explora la lectura crítica de medios; se engloban dentro de esta temática la lectura crítica de la televisión, la publicidad, los audiovisuales, la Internet, el cine, la radio, es decir, dispositivos mediáticos a través de los cuales se difunde información. Estos estudios convergen con el presente trabajo en que el sujeto recibe información (visual, auditiva, etc.) no sólo para comprenderla, sino para analizarla y evaluarla, y requiere de estrategias que le permitan cualificarse en la formación de sus opiniones y decisiones en un mundo cada vez más globalizado y cambiante, en el que se producen a diario volúmenes exponenciales de información.

Se encuentra que un número considerable de éstos estudios han sido desarrollados con población joven (preadolescentes, adolescentes y jóvenes de secundaria y universidad). Es destacable, así mismo, el desarrollo de investigaciones con niños de básica primaria, pero se encontraron pocos estudios con niños en edad preescolar.

Es claro que la lectura crítica de medios no es el objeto del presente trabajo, lo que se pretende es mostrar como una perspectiva de estudio tan prolífera como ésta requiere mayores niveles de desarrollo con niños en edad preescolar, más en un momento histórico que proclama un mayor protagonismo de la primera infancia o, dicho de otro modo, un momento en el que se les considera como “individuos competentes, miembros fuertes y poderosos de la sociedad (Bruner,

1996; Dahlberg, Moss & Pence, 1999) y como personas capaces, expertos en sus propias vidas y poseedores de conocimientos e intereses.” (Argos, Ezquerro y Castro, s.f., p. 1).

Fijando el foco de la búsqueda en estudios con mayor relación con el tema del presente trabajo de investigación, es decir, lectura crítica de cuentos infantiles para el fortalecimiento de las competencias emocionales, no se hallan investigaciones que exploren justamente estos aspectos en ninguna edad.

Se presentan tres estudios que vinculan, en mayor o menor grado, la lectura y el componente emocional. El primero de ellos muestra el efecto positivo que tiene para las competencias emocionales de un grupo de niños, entre ellos niños en edad preescolar, lectura mediada de literatura infantil. Los dos últimos exploran las inferencias construidas por los niños cuando se lee un texto narrativo, entre ellas las inferencias emocionales. Si bien el propósito de estos dos últimos estudios no es favorecer la competencia emocional de los niños, sin proponérselo están aportando a ello, dado que diferentes autores indican la importancia de que los niños reconozcan/predigan los estados emocionales en los otros para el desarrollo de esta competencia. A continuación se presentan más detalles de estos estudios.

Riquelme, Munita, Jara y Montero (2013), por ejemplo, realizaron un estudio con 101 niños que cursaban el nivel de transición 2 de educación preescolar y primer año básico de educación escolar en una escuela municipal de la ciudad de Temuco-Chile (la elección de la institución obedeció al criterio de accesibilidad). Las edades de los niños oscilaron entre los 5 años 9 meses y los 7 años 8 meses. El propósito era evaluar la eficacia de un programa de lectura mediada de literatura infantil para el desarrollo de las competencias emocionales, específicamente las habilidades de reconocimiento facial de emociones y empatía.

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos:

Test de reconocimiento facial DANVA-2 (Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy) con la dimensión Rostros Niños, en su versión abreviada para niños (Nowicki, 2007; Nowicki y Carton, 20011 citados en Riquelme et al. 2013); este instrumento lo constituyen 24 láminas que muestran una de las cuatro emociones básicas. El interrogador pide a los niños observar cada una de las láminas e identificar cuál de las cuatro emociones básicas expresa la imagen. Los investigadores advierten que en este estudio el instrumento presentó un adecuado índice de fiabilidad.

Medida de empatía Griffith (GEM-PR). Es una lista de chequeo de 23 ítems con una escala tipo Likert; y son los profesores o asistentes de clase quienes deben completar el cuestionario de acuerdo a la medida que más se ajuste a las características del niño. Este instrumento también presentó un adecuado nivel de fiabilidad.

La investigación utilizó un diseño cuasi-experimental, para lo cual cada uno de los cursos, transición y primero, estuvo constituido por un grupo experimental y un grupo control. A ambos grupos se les aplican el pre-test y el post-test, pero sólo el grupo experimental participa del programa de lectura mediada de literatura infantil, y en el grupo control se hace una lectura sin mediación (tradicional). La fase experimental tuvo una duración de 5 meses, compuesta por dos sesiones semanales de 25 a 45 minutos cada una.

La dinámica de lectura para el grupo experimental se basaba en la lectura en voz alta por parte del docente, al final de la cual se genera un espacio de preguntas y reflexiones con los estudiantes, enfatizando en el contexto emocional. En el diálogo post lectura se buscaba que los estudiantes expresaran las emociones captadas de los protagonistas y demás personajes del cuento,

establecieran relaciones entre los distintos estados emocionales allí descubiertos, qué las producía y sus posibles consecuencias, además que los estudiantes logaran hacer una comparación de las situaciones escuchadas en la lectura con las que realmente experimentan a diario en su cotidianidad. Entre tanto, en el grupo control el docente no enfatiza el conversatorio en las interacciones emocionales y orienta las preguntas a datos relacionados con la retención y memorización de nombres o acontecimientos, o a la moraleja del cuento. Es de observar que las narraciones leídas a los grupos experimental y control fueron las mismas.²

Para el procesamiento estadístico de los datos se utilizó el análisis de covarianza (ANCOVA), que determinó que el efecto del programa fue estadísticamente significativo, toda vez que se pudo estimar que los grupos experimentales (transición y primero) puntuaron más alto que los grupos de control en las dimensiones reconocimiento facial de emociones y empatía. Los investigadores afirman que estas dimensiones tuvieron poca o ninguna variación en los niños que integraban el grupo control, dato que muestra la pertinencia de que los programas que buscan desarrollar la competencia emocional de los niños incluyan la lectura mediada dentro de sus estrategias de intervención.

Marmolejo-Ramos y Jiménez (2006) realizaron la investigación *Inferencia, modelos de situación y emociones en textos narrativos* con niños en edad preescolar, que buscaba responder a la pregunta ¿cómo comprenden (qué tipo de inferencias realizan) los niños de tres y cuatro años los estados emocionales planteados por los personajes de un texto narrativo? Los participantes del estudio fueron 30 niños distribuidos en dos grupos: 15 niños de tres años de edad (nueve niñas y

² En Riquelme, E. (2013). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, se encuentra el listado de la literatura infantil utilizada en este estudio. Adicionalmente, entre otros aspectos, presenta dos instrumentos de competencia emocional: *Cuestionario de regulación emocional* y *Escala de empatía*.



seis niños) y un segundo grupo con igual número de integrantes pero de cuatro años de edad (ocho niñas y siete niños).

Los investigadores presentan a los niños de manera individual la lectura asistida de un cuento, sin hacer uso de imágenes, puesto que conciben que éstas restringen la imaginación. Consecutivamente se les aplica un cuestionario proposicional y luego un cuestionario situacional con preguntas referidas exclusivamente a la dimensión emocional.

El texto narrativo seleccionado es *Choco encuentra una mamá* –de Keiko Kasza–, al cual le efectuaron modificaciones sobre algunas expresiones que le brindan a los niños elementos para inferir los estados emocionales.

El cuestionario proposicional permite constatar la comprensión del contenido explícito del texto, con el fin de controlar un poco la variable de la memoria operativa, pues de no haber comprensión difícilmente los niños producirían inferencias frente al texto. Por su parte, el cuestionario situacional de comprensión buscaba indagar la construcción de los estados emocionales de los personajes, es decir a la elaboración de inferencias en cuanto a los estados emocionales no explícitos en el texto.

De la investigación se logró concluir que la proporción de niños entre 3 y 4 años de edad que identifican la reacción emocional se encuentran dentro de la región crítica, mientras que la proporción de esta población que reconoce otra reacción emocional, no responde o no identifica, se encuentra fuera de la región crítica, datos revelados por el intervalo de confianza, el cual arroja diferencias en esta población en cuanto a la utilización de inferencias basadas en antecedentes causales, objetivos superordinados y en la proporción de sujetos que no dan cuenta de inferencia, pero no se encuentran diferencias en la utilización de inferencias basadas en el conocimiento. Los



niños identifican significativamente las reacciones emocionales de los personajes y hacen uso de las inferencias basadas en la explicación, no obstante, el grupo de cuatro años posee un incremento en cuanto a la proporción de identificación de la reacción emocional, mientras que los niños de tres años en cuanto a sus inferencias basadas en la explicación, fundan éstas en objetivos superordinados.

También es estadísticamente significativa la proporción de respuestas que no encajaban dentro de las definiciones preestablecidas para la inferencia emocional, ni a las definiciones desde la teoría cognitiva sobre otro tipo de inferencias utilizadas en la comprensión de textos narrativos, de igual forma los casos donde los niños no lograban verbalizar las inferencias al momento de comprender la dimensión emocional.

Además encuentran que los niños de cuatro años prefieren usar inferencias basadas en antecedentes causales para comprender la dimensión emocional del texto narrativo, frente a otro tipo de inferencias.

La síntesis de los hallazgos sería:

- a) que los niños identifican las reacciones emocionales de los personajes usando inferencias basadas en la explicación de manera selectiva; b) que existe un nivel evolutivo en la comprensión de la emoción y en el desarrollo de la inferencia; y c) que ambos grupos de edad logran construir representaciones de alto orden y modelos de situación. (Marmolejo y Jiménez, 2006, p. 3)

En Ibagué-Colombia Duque y Vera (2010), llevaron a cabo un estudio con cierto grado de similitud al antes presentado, con 96 niños una edad promedio de 5 años y medio (60 niñas y 36

niños), pertenecientes a 6 instituciones educativas, tres privadas y tres públicas. La investigación buscaba responder a la pregunta ¿cuáles son los tipos de inferencias que elaboran los niños de transición sobre un texto narrativo a partir de una tarea de comprensión textual? El cuento que se tuvo como referente fue “Niña bonita” de Ana María Machado.

Como instrumento de recolección de la información se empleó un cuestionario diseñado por las investigadoras, aplicado a través de un muestreo aleatorio simple, es decir, se seleccionaron algunos niños para responder la tarea de comprensión, éste constaba de 11 preguntas que indagaban por el funcionamiento inferencial alrededor del texto trabajado. Las preguntas del cuestionario fueron discriminadas en seis tipos de inferencias para su posterior análisis: inferencia referencial (2 preguntas), inferencias puente y elaborativas de antecedentes causales (4 preguntas), inferencias temáticas (2 preguntas), inferencias de reacciones emocionales (1 pregunta), inferencias instrumentales (1 pregunta) e inferencias predictivas (1 pregunta).

Cada tipo de inferencia se entiende del siguiente modo: las inferencias referenciales son de tipo semánticas y gramaticales; las inferencias causales puente son las que identifican las conexiones causales entre lo que se lee y lo leído previamente en el texto; las inferencias causales elaborativas identifican las conexiones causales entre lo que se lee del texto con el conocimiento previo del lector; las inferencias temáticas permiten organizar la información en otras de alto orden y las inferencias de reacciones emocionales permiten la adscripción de las emociones suscitadas en el texto, como respuesta a una acción específica; las inferencias instrumentales posibilitan el reconocimiento de un objeto o instrumento en una acción intencional y las inferencias predictivas permiten hacer conjeturas sobre lo que sucederá a continuación en el texto.

Para el análisis del cuestionario las investigadoras elaboraron unos niveles teniendo en cuenta el porcentaje de respuestas correctas para así ubicar las respuestas de los estudiantes, así: 20% nivel de inferencia bajo; entre el 20% y 40%, medio bajo; entre el 40% y 60%, medio; entre 60% y 80%, medio alto, más del 80% su nivel se consideraba alto.

Se encontró que las únicas inferencias donde un alto porcentaje de niños alcanzó un nivel medio alto fueron en las referenciales, seguidas de las instrumentales, predictivas y de reacciones emocionales con un nivel medio, en un nivel medio bajo las de antecedente causal, puente y elaborativas y, por último, en un nivel bajo están las temáticas. Concluyendo así que los niños del grado transición están en la capacidad de realizar inferencias de un texto, teniendo en cuenta los tipos, se les facilita más realizar inferencias referenciales, confirmando así los planteamientos de Duke, Pressley y Hilden (2004 citados en Duque y Vera, 2010) los cuales describen este tipo de inferencias como las más fáciles para los niños, ya que se pone en funcionamiento su memoria a corto plazo y logra que se cargue de sentido al mensaje que se está dando. Para la elaboración de este tipo de preguntas, los investigadores debían leerle previamente al niño el párrafo específico donde se encontraba, haciendo en esta dinámica que las respuestas fueran siempre por la misma línea, es decir, que no se encontraban muchas diferencias en las contestaciones ya que respondían los mismo, usando palabras sinónimas.

Las inferencias predictivas y las instrumentales se encontraban en un nivel medio, a lo que las investigadoras, basadas en Gutiérrez-Calvo (1999 citado en Duque y Vera, 2010), añadían que este tipo de inferencias no son necesarias para darle sentido al texto, sólo lo hacen más bello o complementan el mensaje. De otro lado, las inferencias de reacciones emocionales, también estaban en el nivel medio, de acuerdo a lo planteado por Zwan (1999 citado en Duque y Vera,



2010) una de las dimensiones necesarias para darle sentido a un texto es la comprensión de los deseos y emociones de los personajes.

Por otro lado, las inferencias de antecedentes causal y las temáticas con su rango de nivel medio bajo y bajo respectivamente, se consideran necesarias para tener una comprensión global del texto (Duke, Pressley y Hilden, 2004; Graesser, Bertus y Magliano, 1995; Graesser y Wiemer-Hastings, 1999; Graesser y Zwaan, 1995; Gutiérrez-Calvo, 1999; León, 2001; Magliano, 1999 citados en Duque y Vera, 2010). La investigación confirma la posibilidad que tienen los niños de hacer inferencias, y cómo éstas van cualificándose a medida que el adulto mediador es poseedor de altas herramientas para hacer de la lectura un acto más profundo y enriquecedor.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3. MARCO TEÓRICO

Los conceptos centrales del presente trabajo son: competencias emocionales, lectura crítica y cuentos infantiles. A continuación se hace una aproximación teórica a éstos.

3.1 Las competencias emocionales

Antes de definir el constructo de competencias emocionales, es importante precisar qué se entiende por competencia.

3.1.1 Las competencias

La revisión de la literatura muestra que son numerosos los escritos que abordan la noción de competencia o, como lo denominan algunos autores, el enfoque de competencias, que en el campo educativo no ha estado exento de polémicas y resistencias, generadas por diversos factores, entre ellos: a) la multiplicidad de acepciones y confusas definiciones del término; b) ser visualizado como un discurso anclado a intereses economicistas y productivos, y c) la “connotación de imposición de un modelo socio-económico capitalista sobre las metas educativas” (Silva, s.f., p. 2). No obstante, a pesar de las tensiones, es innegable la inmersión de este concepto en el sistema educativo del país, dado que el “modelo [haya] sido erigido como política educativa en Colombia” (Rodríguez, 2007, p. 162).

Bisquerra y Pérez (2007), señalan que en la actualidad el concepto de competencia ha evolucionado y adquirido una connotación más integral, no sólo situada en la dimensión profesional. A este respecto, Alberici y Serreri (2005 citados en Bisquerra y Pérez, 2007) indican:



El debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (...) ha puesto en evidencia la necesidad de una lectura (...) que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a *ser*, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido. (pp. 2-3)

Será esta perspectiva la que asuma el presente trabajo de investigación. Se concebirá la competencia como la capacidad de los sujetos de integrar saberes, comportamientos, habilidades y actitudes para actuar de manera reflexiva en los distintos contextos en los que se desenvuelven.

En coherencia con lo que se viene planteando, Bisquerra y Pérez (2007) proponen que se destacan las siguientes características de la noción de competencia.

Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal)

Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber hacer” y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí

Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales

Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia

Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción

Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad. (p. 3)

En otra dirección, aunque hay diferentes clasificaciones de las competencias, la mayoría de éstas ponen el acento en dos dimensiones: las competencias de desarrollo técnico-profesional y las competencias de desarrollo socio-personal. Las competencias emocionales, tópico central del presente trabajo, se situaría dentro de las competencias de desarrollo socio-personal.

3.1.2 El constructo competencias emocionales

Al igual que ocurre con el concepto de competencia, “la delimitación del constructo de [competencias emocionales] aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los expertos.” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 5). Uno de los puntos de la divergencia es la nominación; algunos autores emplean la designación competencia emocional, otros la de competencia socio-emocional, entre tanto, otros pluralizan la expresión, es decir, emplean las nociones competencias emocionales o competencias socio-emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Aunque en este trabajo se asume la nominación competencias emocionales, se consideran todas las expresiones antes nombradas sinónimas de ésta.

En lo que respecta a la conceptualización de las competencias emocionales, se encuentra vastedad de definiciones y autores. Se presentan algunas definiciones que resultaron más representativas para el trabajo, dado que ofrecen una mirada más amplia del constructo. Descuellan entre las definiciones la de Mireia (2002 citado en De Souza, 2011) quien la describe:

(...) como un conjunto de habilidades que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Incluye consciencia emocional, control de la



impulsividad, trabajo en equipo, cuidarse de sí mismo y de los demás, etc. Esto facilita desenvolverse mejor en las circunstancias de la vida tales como los procesos de aprendizaje, relaciones interpersonales, solución de problemas, adaptarse al contexto.

Para Saarni (2000 citado en Bisquerra y Pérez, 2007), por su parte, “la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (“emotion-eliciting social transactions”)” (p. 6). Así mismo, este autor, hace puntualizaciones en torno a la autoeficacia bastante importantes: a) define la autoeficacia como la capacidad del sujeto de lograr las metas deseadas, b) indica que el conocimiento de las emociones y la capacidad de encaminarlas hacia los objetivos deseados son condiciones para que haya autoeficacia, c) los resultados deseados están supeditados a los principios morales del sujeto.

Sugiere, además, que “el carácter moral de los valores éticos influyen en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal. La competencia emocional madura debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura.” (p. 6).

Bisquerra y Pérez (2007) arguyen que desde el punto de vista previo, es decir, el de Saarn, el espacio y el tiempo son importantes para la competencia emocional. Añaden que “todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación.” (p. 6). En esta dirección, Rendón (2009) afirma que la competencia emocional está ligada a los modelos culturales; una persona catalogada con competencia emocional madura en un país, puede no serlo en otro.

En su tesis doctoral *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*, De Souza (s.f.), afirma que la competencia emocional es un concepto que se deriva de



la inteligencia emocional, y basada en los planteamientos de Bar-On (1997); Goleman (1999); Saarni (2000) y Bisquerra (2002), sostiene que:

(...) la competencia emocional es un conjunto de habilidades que permiten al individuo identificar y manejar las propias emociones y mantener buenas relaciones con el medio, lo que implica tener empatía y habilidades socio emocionales. Así traducimos que son capacidades indispensables para que el ser humano viva de manera integrada con su medio y afronte los conflictos interpersonales como una posibilidad de crecimiento personal. (p. 41)

En este trabajo se asume que la competencia emocional se basa en la inteligencia emocional (Goleman, 1998), y está constituida por el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que le permiten al sujeto relacionarse de modo apropiado consigo mismo y con las personas que le rodean, en diferentes ámbitos de su vida (escolar, afectivo, laboral), a partir de la comprensión, expresión y autorregulación de sus emociones.

Avanzando en el análisis del constructo, se encuentra que la clasificación de las competencias emocionales es amplia. Al lector interesado en este tópico se le sugiere revisar el artículo de Bisquerra y Pérez (2007), *Las competencias emocionales*, que expone algunas de las clasificaciones propuestas por los expertos, incluyendo la del Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica, del que Bisquerra y Pérez hacen parte.

En este trabajo se presenta un compendio (ver tabla 2) de las habilidades, las dimensiones o los componentes de las competencias emocionales planteados por algunos autores:

1 8 0 3

Tabla 2: Habilidades o dimensiones de la competencia emocional desde diferentes autores
(construcción propia).

Para Saarni (1997, 2000 citado en Bisquerra y Pérez, 2007) las habilidades de la competencia emocional son:	<ul style="list-style-type: none">■ Conciencia del propio estado emocional.■ Habilidad para discernir las habilidades de los demás.■ Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura.■ Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.■ Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa.■ Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol.■ Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones.■ Capacidad de autoeficacia emocional.
---	--

Bisquerra y Pérez (2007) resumen las competencias socio-emocionales propuestas en Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000) y CASEL (2006) así:

- Toma de conciencia de los sentimientos.
- Manejo de los sentimientos.
- Tener en cuenta la perspectiva:
- Análisis de normas sociales.
- Sentido constructivo del yo (self).
- Responsabilidad.
- Cuidado.
- Respeto por los demás.
- Identificación de problemas.
- Fijar objetivos adaptativos.
- Solución de problemas.
- Comunicación receptiva.
- Comunicación expresiva.
- Cooperación.
- Negociación.
- Negativa.
- Buscar ayuda.

Salovey y Sluyter (1997 citados en De Souza, 2006) indican que la competencia emocional está compuesta de cinco dimensiones:

- Cooperación
- Asertividad
- Responsabilidad
- Empatía

■ Autocontrol.

Para Bisquerra y Pérez (2007) las competencias emocionales pueden agruparse en cinco bloques:

- Conciencia emocional
 - Regulación emocional
 - Autonomía personal
 - Inteligencia interpersonal
 - Habilidades de vida y bienestar
-

Lo que se pretende con esta tabla es mostrar, de un lado, la amplia clasificación que existe de las habilidades o dimensiones de la competencia emocional y, de otro, el número de habilidades que implica la competencia emocional.

Goleman (1998) indica que “Las competencias emocionales se agrupan en conjuntos, cada uno de los cuales está basado en una capacidad subyacente de la inteligencia emocional.” (p. 34). Para él las competencias emocionales se dividen en la competencia personal y la competencia social. La competencia personal está organizada en tres dimensiones de la inteligencia emocional y la social en dos dimensiones de la inteligencia emocional, y de ambas se desprenden 25 competencias emocionales.

En consideración a que es la clasificación de Goleman (1998) la que se asume en este trabajo, se presenta la escala propuesta por el autor.

Tabla 3 Marco de la competencia emocional (Goleman, 1998, p. 37-38)

Competencia personal	
Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos.	
<i>Conciencia de uno mismo</i>	
Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conciencia emocional</i>: Reconocer las propias emociones y sus efectos • <i>Valoración adecuada de uno mismo</i>: Conocer las propias fortalezas y debilidades • <i>Confianza en uno mismo</i>: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades 	
<i>Autorregulación</i>	
Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Autocontrol</i>: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos • <i>Confiabilidad</i>: Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad • <i>Integridad</i>: Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal • <i>Adaptabilidad</i>: Flexibilidad para afrontar los cambios • <i>Innovación</i>: Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información 	
<i>Motivación</i>	
Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivación de logro</i>: Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia • <i>Compromiso</i>: Secundar los objetivos de un grupo u organización. <i>Iniciativa</i>: Proclividad para actuar cuando se presenta la ocasión • <i>Optimismo</i>: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos 	
Competencia social	
Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con los demás	
<i>Empatía</i>	
Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprensión de los demás</i>: Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan • <i>Orientación hacia el servicio</i>: Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los [otros] • <i>Aprovechamiento de la diversidad</i>: Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas • <i>Conciencia política</i>: Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo 	
<i>Habilidades sociales</i>	
Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Influencia</i>: Utilizar tácticas de persuasión eficaces • <i>Comunicación</i>: Emitir mensajes claros y convincentes • <i>Liderazgo</i>: Inspirar y dirigir a grupos y personas • <i>Catalización del cambio</i>: Iniciar o dirigir los cambios • <i>Resolución de conflictos</i>: Capacidad de negociar y resolver conflictos • <i>Colaboración y cooperación</i>: Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común 	



• <i>Habilidades de equipo</i> : Ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas	
--	--

De acuerdo a este marco de la competencia emocional, el presente trabajo explora una competencia social: empatía, y una competencia personal: regulación emocional. La definición de estas competencias se presenta en el diseño metodológico, en el apartado operacionalización de las variables.

3.2 La lectura crítica

Hablar de lectura es penetrar en un campo muy vasto, en el que existen multiplicidad de teorías, enfoques y perspectivas para definir y analizar este complejo acto, en tanto involucra habilidades de tipo lingüístico, cognitivo y social.

El presente estudio se ubica en una concepción de lectura amplia, como la asume Jurado (2008), un acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.).

En la actualidad, dados los desarrollos teóricos de la lectura, pero también los avances tecnológicos y nuevas prácticas lectoras, se hace preciso formar lectores críticos. Para Cassany (2003), la lectura crítica requiere niveles altos de comprensión, pero para llegar a ellos, se deben atravesar diferentes planos en el texto como el literal, el inferencial, entre otros, los cuales dan las bases al lector para tener un punto de vista frente a lo que lee. Este tipo de lectura, permite avanzar en los aspectos cognitivos y de socialización, promoviendo a su vez la reflexión crítica (Aguilar et al, 2010; Jurado, 2008).



Alvarado (2007) realiza un paralelo entre los postulados de Freire y Martí con respecto a la lectura crítica, desde una perspectiva más sociopolítica, entendiéndola como aquella que permite la comprensión del texto teniendo en cuenta su relación con el contexto. En otras palabras, la lectura siempre está precedida por la lectura del mundo. Para ella, estar alfabetizado, es decir, leer críticamente la realidad, es algo peligroso para las estructuras dominantes, pues es pensar por sí mismo y por lo tanto cuestionar el proceder de las mismas, en el proceso de aprendizaje se instaura la lectura y la apropiación del mundo. La lectura crítica pone a la persona a nivel de su tiempo a la vez que lo prepara para la vida (Martí 2001, citado en Alvarado, 2007).

3.2.1 Niveles de Lectura Crítica

El presente trabajo de investigación se fundamenta en la clasificación de lectura crítica planteada por Carriazo, Andrade, y Martínez (2011), quienes afirman que para que un texto pueda ser comprendido a profundidad, se hace necesario un proceso en el cual estén en juego tres niveles de lectura crítica a saber:

Nivel literal: Para que el lector pueda comprender el mensaje expresado en un texto, inicialmente debe entender lo que allí se está diciendo explícitamente, saber el significado de las palabras u expresiones que el autor utiliza para plasmar sus ideas. Para lograrlo el lector debe recurrir a las palabras que ya conoce y de esta manera darle un sentido a lo leído o escuchado.

Nivel inferencial: En este nivel el lector debe darle sentido y significado a lo que encuentra en el texto, así no se encuentre de manera explícita allí. Para comprender un texto de manera inferencial, el lector debe recurrir a sus conocimientos y experiencias, de esta manera poder



entender lo que el autor quiso decir de manera implícita, reconociendo las intenciones comunicativas que subyacen en el texto.

Nivel crítico-valorativo: Aquí el lector puede asumir una posición frente al texto, teniendo en cuenta sus experiencias, conocimientos y valores éticos, puede expresarse de manera concreta frente a lo leído.

Estos tres niveles no tienen que darse de manera escalonada. Al enfrentarse a una tarea lectura, la persona lee de corrido porque comprende literalmente lo que se le está expresando y simultáneamente vienen actuando los otros niveles de comprensión lectora, los cuales permiten darle sentido al texto, pero al momento de encontrarse con palabras desconocidas, debe hacer un pare en la lectura y retomar ese nivel literal, de manera que pueda comprender a cabalidad el mensaje (Carrianza et al., 2011).

Para Aguilar et al (2010), la escuela debe prepararse para fomentar la lectura crítica en sus estudiantes, el establecer comunidades de aprendizaje tanto de docentes como de los mismos estudiantes, contribuye a la realización de prácticas de lectura más allá de la decodificación, donde el diálogo tenga su espacio (tertulias literarias, grupos interactivos) y así se avance en el aprendizaje de la lectura como en la comprensión.

Para trabajar estos niveles con los niños en el grado transición, se hace necesario y casi que “obligado” el uso de lo que Aguilar et al. (2010) denomina la asamblea, es decir ese momento donde se discute el texto leído y se hace una lectura dialógica de éste. Esta estrategia posibilita que el niño construya y reconstruya el significado del texto, con los aportes de que ofrecen todos los participantes. Añade Aguilar, que es a través del planteamiento de preguntas como se conocen no solo las apreciaciones de los niños sino los niveles de lectura crítica que emplea.

3.3 Los cuentos infantiles

Desde tiempos remotos la narración de historias a los niños se ha hecho por diferentes motivos, ya sea por entretención o con el objetivo de educar en valores (Camps y Dolz, 1995 y Rodari, 2004), mostrando otras experiencias a través de diversos materiales literarios. Riquelme (2013) considera el mundo narrativo y oral como un mundo que significa emociones, por lo que no es gratuito que la escuela se apropie de ellos para su intención formativa.

Los cuentos folclóricos han llamado poderosamente la atención de los niños a través del tiempo, brindándoles variadas experiencias y temas por su alto contenido de sabiduría popular, aunque en ocasiones su contenido no es propio para un público menor (Colomer, 1998 y Elizagaray, 2015), es el adulto mediador quien debe hacer una adaptación del mismo para no utilizar términos dañinos y propiciar el despliegue de la imaginación de los pequeños, ya que este tipo de lectura no fue creada específicamente para este público.

Colomer (1998) afirma que la aparición de la literatura infantil, se remonta al siglo XVIII, la cual “es ante todo y sobre todo literatura” (Cerillo, 2007 citado en Riquelme 2013, p. 110).

Bortolussi (1985, en Cervera 1989) define la literatura infantil como “la obra estética destinada a un público infantil” (p. 1) la cual abarca todas aquellas producciones de contenido artístico y creativo, que tienen como vehículo la palabra y como receptor al niño, quien en algunas ocasiones también es el creador de las mismas (Cervera 1989).

Cervera (1989) distingue la literatura infantil en:

Literatura ganada: Aquella que fue creada para un público diferente al infantil, pero por su contenido o por el paso del tiempo, se les fue destinada, como los cuentos folclóricos, los cuentos tradicionales, entre otros.



Literatura creada para niños: Es la que se escribe específicamente pensando en este público, como cuentos, novelas, obras de teatro, entre otras.

Literatura instrumentalizada: Son aquellos escritos que son más de carácter didáctico, creados para explicar un tema en especial (colores, números, figuras, entre otros) muchas veces con el mismo protagonista pero en diferentes escenarios. En este tipo de textos predomina más la intención didáctica que la literaria.

Las personas que escriben tanto para niños como para jóvenes presentan condiciones que sirven como ejemplo para esta población, no importando el lugar del mundo donde se encuentren, presentando los problemas de convivencia entre adultos, niños y adolescentes, problemas que no sólo son de tipo de socialización entre ellos, también temas de política, ecología y futuristas. Los escritores definen la lectura como una actividad donde se construyen significados que sugiere el texto, donde el lector debe hacer uso de habilidades cognitivas y diferentes estrategias, estableciéndose una interacción entre el lector y el texto (Olson 1998, citado en Perelman y Nakache, 2011; Leibrandt, 2011; Rodríguez, 2007).

Dentro de la literatura infantil, el cuento es el formato más representativo y de mayor difusión (Riquelme, 2013 y Sánchez, 2003) pues en él, los niños encuentran un sinnúmero de aventuras y situaciones las cuales pueden representar imaginariamente con facilidad, el cuento enfrenta al niño a nuevas situaciones, al tiempo que desarrolla su sensibilidad, amplía su mundo interior y enriquece su vocabulario (Condemarín, 2001 y Elizagaray, 2015).

Desde los clásicos cuentos de hadas, Bettelheim (1977) afirma la importancia que éstos tienen para despertar la imaginación de los niños, ya que en éstos se encuentran paralelamente el bien y el mal, además que poseen imágenes útiles para estructurar su vida, pues presenta casos

cotidianos de la condición humana, como la muerte de un padre, enseñando que el enfrentarse a las adversidades es necesario para poder superarlas y salir victorioso.

Actualmente se encuentra gran número de cuentos infantiles que tratan temas de la realidad que no son muy agradables, como el divorcio, la enfermedad, la muerte, entre otros, es importante presentar las dificultades fundamentales del hombre de manera delicada, que le sean al niño de fácil asimilación y no entorpezcan la capacidad de soñar e imaginar, propias de su etapa de vida (Elizagaray, 2015 y Sánchez, 2003).

En definitiva, la literatura infantil proporciona una amplia gama de posibilidades pedagógicas pues sus principales funciones son: recrear la infancia en un mundo ficcional, además que está destinada y es importante para el público infantil (Fuhs, 1999 citado en Leibbrandt, 2011), dándole la oportunidad al público lector de sentir empatía con las historias de vida de los protagonistas, sirviendo de puente entre el mundo ficcional y el real (Lange 2005, citado en Leibbrandt, 2011) satisfaciendo su identificación y ampliando su espacio de vivencias y experiencias, es decir, presenta modos de pensar, actuar y comportarse estimulando así una reflexión crítica.

Por lo tanto para esta investigación se utilizaron cuentos que, atendiendo la clasificación de Cervera (1989) son de literatura creada para niños, con el fin de no encontrarnos con contenidos que fueran a dañar la etapa en la que se encuentran. La lectura dialógica (Aguilar, et al. 2010) será el ejercicio posterior a la lectura como ese espacio para que los niños puedan dar sus aportes y con los de los demás y las preguntas de la docente, puedan avanzar en su interpretación del texto, haciendo una lectura más profunda del mismo y desarrollando su capacidad crítica.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque de investigación

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación inicialmente se tuvo la pretensión de emplear el enfoque de investigación mixto –o multimodal–, toda vez que éste viabilizaba una aproximación al objeto de estudio a partir de la integración de las lógicas cuantitativa y cualitativa, sin embargo, no se logra este propósito, esto debido, en parte, a que la recolección, el registro y el análisis de la información desde ambas lógicas se iba constituyendo en una tarea bastante compleja para quien hacía el trabajo, por los tiempos que implicaba, pero además, seguramente surge aquello sobre lo que reflexionan Bonilla y Rodríguez (2005), “Tanto los defensores de los métodos cuantitativos como aquellos de los métodos cualitativos enfrentan un profundo distanciamiento en lo que proponen como método de conocimiento y la forma como operan en la vida real.” (p. 89).

En este sentido, la lógica -enfoque- con la que se lleva a cabo el trabajo es eminentemente cuantitativa.

Las autoras antes nombradas, sintetizan las características de esta investigación así:

La investigación cuantitativa, en su forma ideal, parte de los cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica, los cuales permiten formular hipótesis sobre relaciones esperadas entre las variables que hacen parte del problema que se estudia. Continúa con el proceso de recolección de información con base en conceptos empíricos medibles, derivados de los conceptos teóricos con los que se construyen las hipótesis conceptuales. Concluida esta etapa se procede a analizar los datos, presentar los resultados y determinar el grado de significación de las relaciones estipuladas entre los datos. Este proceso hipotético-



deductivo se inicia, como su nombre lo indica, con una fase de deducción de las hipótesis conceptuales y continúa con la operacionalización de las variables, la definición de los indicadores y la recolección y el procesamiento de los datos, la interpretación y la inducción. Durante este paso se busca contrastar los resultados empíricos con el marco conceptual que fundamenta el proceso deductivo, con miras a aceptar o rechazar las hipótesis. (p. 84)

4.2 Diseño de investigación

El estudio se cimienta en un diseño cuasiexperimental, en consideración a que no cumple con todos los requisitos de rigurosidad que caracteriza a los diseños experimentales (Hurtado, 2010).

Los diseños cuasiexperimentales se caracterizan por:

Manipular deliberadamente –al igual que las investigaciones experimentales– por lo menos una variable independiente para determinar su efecto y relación con las variables dependientes (Hernández et al., 2006).

Los participantes del estudio no son asignados al azar a los grupos ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban constituidos antes del experimento, es decir, “son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron fueron independientes o aparte del experimento).” (Hernández et al., 1998, p. 169).

Emplear escenarios naturales, es decir, “por lo general se llevan a cabo en el contexto mismo donde se da el evento y se aplican con mucha frecuencia para el estudio de situaciones sociales.” (Castro, 1971, citado en Hurtado, 2010, p. 756).



Estos diseños se emplean cuando no es viable asignar aleatoriamente a los sujetos, lo que conlleva a problemas de validez interna y externa (Castro, 1971, citado en Hurtado, 2010; Hernández et al., 1998).

4.2.1 Tipo de diseño

Se emplea un diseño con preprueba-posprueba y grupos intactos. Se eligen dos grupos del grado transición con similares condiciones en cuanto a edad y situación socioeconómica; uno de ellos recibe el tratamiento experimental (grupo experimental) y el otro no (grupo control). A ambos grupos se les mide antes y después del tratamiento experimental en la perspectiva de determinar si el tratamiento experimental tiene un efecto en las competencias emocionales de los niños.

Comparación de O_1 con O_2 (los pre-test), para corroborar la semejanza de los grupos, por lo menos en el punto de partida en cuanto a la variable dependiente (...)

Comparación de O_3 con O_4 (los post-test), para saber si la variable independiente ejerció algún efecto sobre la variable dependiente en el grupo experimental (...)

Comparación de O_1 con O_3 , para observar si la variable independiente produjo algún cambio en el grupo experimental, según lo cual O_1 y O_3 serían diferentes.

Comparación de O_2 con O_4 , para verificar que no hubo cambios producto de la historia o de la maduración en el grupo control (...). (p. 760)

4.2 Población y muestra

La población del estudio la constituyen niños y niñas del grado transición matriculados en una escuela pública del corregimiento de San Cristóbal, en el municipio de Medellín - Antioquia.



La muestra no probabilística la integran 50 participantes, cuyas edades fluctuaron entre los 5 y los 6 años de edad. El grupo experimental está constituido por 27 sujetos (15 niños, 12 niñas) y el grupo control por 23 (15 niños y 8 niñas). Es de observar que los participantes del estudio no fueron asignados al azar a los grupos experimental y control, ni emparejados, sino que estos grupos estaban constituidos antes del experimento.

Tabla 4 Descripción de la población sujeto de estudio.

Grupo	Niñas	Niños
Experimental	12	15
Control	8	15
Total	20	30

4.3 Procedimiento

A los niños que hacen parte del grupo experimental se les aplica el tratamiento experimental, es decir, se realiza con ellos la lectura crítica de cuentos infantiles para determinar si ésta produce un efecto en las competencias emocionales de los niños (empatía y regulación emocional).

El tratamiento tiene una duración de dos meses, con una duración semanal de 4 horas (2 horas al iniciar la jornada escolar, 2 veces a la semana). La dinámica de lectura para el grupo experimental se basaba en la lectura del cuento en voz alta por parte del docente, al final de la cual se genera un espacio para preguntas literales, inferenciales y crítico valorativas. Se presenta un ejemplo:

Cuento: “No te rías Pepe” de Keiko Kasza (ver listado de todos los cuentos en Anexo 1).

- Preguntas de tipo literal: ¿Quién le enseñaba a Pepe a hacerse el muerto?, ¿Por qué crees que sea importante para las zarigüeyas el hacerse las muertas?



- Preguntas de tipo inferencial: ¿Por qué crees que a Pepe le daba risa el hacerse el muerto?, ¿Llegaste a pensar que el Oso se iba a comer a Pepe?
- Preguntas de tipo crítico-valorativo: ¿Qué hubiera pasado con Pepe si no hubiera aprendido a hacerse el muerto?, ¿Por qué crees que el Oso no sabía reír?, ¿Por qué los animales no quisieron comer con Pepe y su mamá?, ¿Qué otro final propones para este cuento?

4.3 Sistema de variables

4.3.1 Variable independiente (VI)

La variable independiente es aquella que el investigador selecciona para ver el/los efecto/s que produce en la/s variable/s independiente/s (Buendía, Colás y Hernández, 2001). En este estudio la variable independiente es la lectura crítica de cuentos infantiles.

4.3.2 Variables dependientes (VD)

Buendía, Colás y Hernández (2001) indican que la variable dependiente es el elemento que el investigador mide u observa para establecer el efecto de la variable independiente.

En este estudio las variables dependientes son las competencias emocionales empatía y regulación emocional.

Se operacionalizan estas variables en la siguiente tabla:

Tabla 5: Operacionalización de las variables dependientes

Variable	Definición	Instrumentos de medición
Empatía	Se asumirá para este trabajo la empatía “como la comprensión de los sentimientos de los demás, lo cual implica asumir su punto de vista y respetar las diferencias existentes en el modo en que las personas experimentan los sentimientos.” (Goleman, 1996, p. 168)(Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del niño

		<p>Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del docente</p> <p>Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del/de los padre/s</p>
Regulación emocional	<p>La regulación emocional se entenderá como la capacidad para iniciar, mantener y modular la ocurrencia en intensidad de las emociones (Block y Block, 1980; Fabes y Eisenberg, 1992; Klieber, 1991; Losoya, Eisenberg, y Fabes, 1998; Murphy y Eisenberg, 1997 citados en Pérez y Garaigordobil, 2004).</p>	<p>Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del docente</p> <p>Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del/de los padre/s</p>

4.4 Hipótesis del trabajo

Las hipótesis del estudio son:

H1: En comparación con el grupo control, el grupo experimental presenta diferencias estadísticamente significativas en la competencia emocional empatía, y tales diferencias son atribuibles al experimento.

H2: En comparación con el grupo control, el grupo experimental presenta diferencias estadísticamente significativas en la competencia emocional empatía, y tales diferencias son atribuibles al experimento.

H01: En comparación con el grupo control, el grupo experimental no presenta diferencias estadísticamente significativas en la competencia emocional empatía.

H02: En comparación con el grupo control, el grupo experimental no presenta diferencias estadísticamente significativas en la competencia emocional empatía.

4.5 Instrumentos para la recolección de información

Los instrumentos que se aplican son los siguientes:

4.4.1 Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del niño

(Anexo 2)

La escala está compuesta por 28 ítems, con formato de respuesta para los niños de Sí o No (dicotómico), puntuando la respuesta empática con 2 y la que denote baja empatía con 1, la mayoría de respuestas empáticas son contestadas con un sí, excepto en los numerales 7, 8, 16, 18, 23, y 25 donde el no demuestra una conducta más adecuada, por tanto, cuanto mayor sea la puntuación lograda, mayor es su tendencia empática. El rango de la puntuación se encuentra entre 28 y 56.

Este instrumento se construye con el apoyo de varias escalas de empatía, en consideración a que la investigadora efectuó tres pruebas piloto para elegir el instrumento, pero ninguno de ellos resultó ser lo suficientemente apropiado para las características de los niños. En los pilotajes participaron sujetos en edad preescolar con características homólogas a los sujetos que harán parte del estudio.

El procedimiento que se efectúa para la adaptación de las diferentes escalas consistió en tomar o ajustar los ítems en el que mayor claridad tuvieron los niños. A continuación se presentan los instrumentos soporte:

Adaptación de la escala de empatía de Bryant (1982) para niños, niñas y adolescentes en Costa Rica:

Alvarado (2011) adapta la escala de empatía para niños y adolescentes (IECA) de la autoría de Bryant (1982 citado en Alvarado, 2011), en su versión al castellano; para ello toma como muestra a 444 niños, 232 niños y 212 niñas, con edad comprendidas en los 10 y los 12 años. Los

participantes proceden de escuelas urbanas y públicas de la provincia de San José, de los grados cuarto, quinto y sexto.

El instrumento adaptado por Alvarado es un auto-reporte de 22 preguntas y presenta “un formato de respuesta para niños (as) de sí o no (dicotómico), puntuando únicamente la afirmación que contribuye a una respuesta empática” (Alvarado, 2011, p. 4).

Versión en español del *Griffith Empathy Measure- Parent Report* (GEM-PR)

Riquelme (2013) expone que el GEM-PR es una lista de chequeo, constituida de 23 ítems con un formato tipo escala Likert, que mide la empatía afectiva en niños.

Riquelme (2013) plantea que:

Este instrumento es descrito como una medida de empatía “diseñada para una investigación más comprensiva de la empatía afectiva en los niños” (Hunter y Bech, 2003), propone una combinación de reportes de los padres o educadores (Parent Report, GEM-PR), autoreportes de los niños (Self Report, GEM-SR), y una medición observacional de las respuestas de los niños al revisar personajes videograbados (Video Observación, GEM-VO). (p. 148)

4.4.2 Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del docente (Anexo 3)

Es la misma escala de empatía que se aplicará a los niños, pero se hacen los ajustes para la población a la que será dirigida, esto es, la maestra titular. Se diferencia de la escala aplicada a los

niños porque consta de 22 ítems, además por sus tres categorías de respuesta: Si, No, Algunas veces. Puntuando de la siguiente manera: Algunas veces: 2, Si: 3 y No: 1. Esta puntuación se invierte en los ítems 6 y 7.

El rango de calificación de la escala oscila entre 22 y 66 puntos.

4.4.3 Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del//de los padres (Anexo 4).

Es la misma escala de empatía que se aplicará a la docente, pero se hacen los ajustes para la población a la que será dirigida, esto es, los padres. Al igual que la Escala de la docente tiene tres categorías de respuesta: Si, No, Algunas veces, las cuales se valoran igual en los mismos numerales que el instrumento antes descrito.

4.4.4 Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del docente (Anexo 5)

Esta escala es una versión en español del *Emotion Regulation Checklist* (ERC; Shields y Cicchetti, 1997 citados en Riquelme, 2013), trabajo de adaptación efectuado por Riquelme y Munita (2010 citados en Riquelme, 2013). La escala muestra un adecuado nivel de consistencia interna ($\alpha = .80$).

La escala está constituida por 24 ítems que incluyen aspectos positivos y negativos (p.e.: "Es un niño alegre" y "Es impulsivo"), en una escala Likert de 4 puntos. Este instrumento evalúa "labilidad afectiva, intensidad, valencia, flexibilidad, y apropiación situacional de la expresión emocional en niños." (Riquelme, 2013, p. 147). En éste, además, subyacen dos sub-escalas: a) la escala de labilidad emocional (13 ítems), que incluye ítems que indican una falta de flexibilidad,

labilidad en el estado de ánimo, una desregulación en el afecto negativo; b) la escala de Regulación emocional (11 ítems), esta escala evalúa procesos centrales para la regulación emocional adaptativa, tales como ecuanimidad y ajuste contextual en la expresión de la emoción negativa y positiva. (Shields y Cicchetti, 1997, 1998 citados en Riquelme, 2013, p. 147)

Los ítems se han escrito de modo que "*Casi siempre*" podría indicar conductas positivas o negativas. Algunos ítems deben ser reversados de modo que un puntaje más alto siempre sea un indicador de altos niveles de conducta positiva.

La escala se puntúa de 1 a 4, de la siguiente forma:

Ítems de conductas positivas: 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 15, 21 y 23.

Casi siempre o Siempre	4
A menudo	3
Algunas veces	2
Rara vez o Nunca	1

Ítems de conductas negativas: 2, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22 y 24.

Casi siempre o Siempre	1
A menudo	2
Algunas veces	3

El puntaje máximo de la escala es 96 y el mínimo es 24.

4.4.5 Escala para evaluar la Regulación Emocional de los niños – reporte del/de los padres (ver Anexo 6)

En tanto la presente escala presenta las mismas características que la *Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del docente* solo se plantearán en este apartado los aspectos diferenciadores.

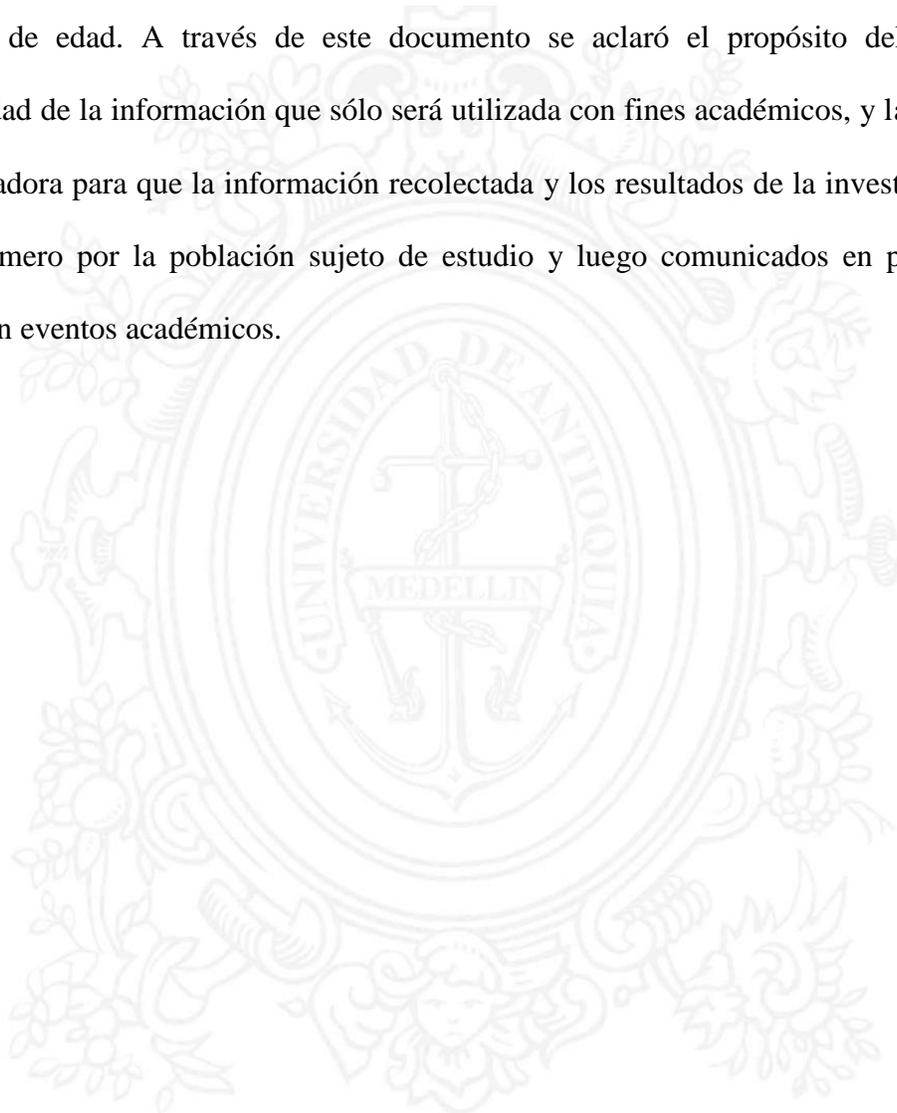
En consideración a que es una escala que responden los padres se le hacen algunos ajustes que sea más clara para ellos; es de observar que el sentido del ítem no cambia, solo se hicieron ajustes de forma, por tanto, el número de ítems, la intencionalidad global del instrumento y el modo en que se califica se conservan.

La aplicación del instrumento a los padres se hace del siguiente modo: la investigadora cita a los padres y les explica el modo en que deben diligenciar el instrumento.

4.6 Aspectos Éticos

Las consideraciones éticas del presente trabajo de investigación se circunscriben en normas de carácter nacional e internacional que señalan que cuando el ser humano sea objeto de estudio debe prevalecer el derecho al respeto por las personas, beneficencia y justicia. Además, explicitan tener especial cuidado con la confidencialidad de la información obtenida y el anonimato a la identidad de los sujetos que hicieron parte del estudio.

También se emplea el consentimiento del rector y el acudiente, por tratarse de un estudio con menores de edad. A través de este documento se aclaró el propósito del estudio, la confidencialidad de la información que sólo será utilizada con fines académicos, y la disposición de la investigadora para que la información recolectada y los resultados de la investigación sean conocidos primero por la población sujeto de estudio y luego comunicados en publicaciones científicas y en eventos académicos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

5 RESULTADOS

Como se explicita en el primer capítulo, Planteamiento del problema, el propósito del presente estudio es determinar la incidencia de la lectura crítica de cuentos infantiles para el desarrollo de las competencias emocionales –empatía y regulación emocional- de niños y niñas del grado transición de una Institución pública del municipio de Medellín, corregimiento de San Cristóbal -Antioquia. La información que se presenta en el presente apartado, busca dar respuesta a este objetivo.

Comparando la media de la preprueba y la posprueba de las cinco escalas aplicadas al grupo experimental, se aprecia que la media de la posprueba es mayor en todas las escalas, como se evidencia en la tabla 6.

Tabla 6: Diferencias de las medias del grupo experimental en la preprueba y en la posprueba

Escala	Media preprueba	Media posprueba	Diferencia medias
Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del docente	82.15	86.85	4.7
Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del/de los padre/s	71.44	79.41	7.97
Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del niño	50.30	54.67	4.37
Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del docente	52.37	57.67	5.3
Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del/de los padre/s	57.07	59.85	2.78

Comparando la diferencia de las medias de la preprueba y la posprueba de las cinco escalas aplicadas al grupo control se advierte que la media de cuatro de las cinco escalas son mayores en la posprueba, en cuatro de las cinco pruebas, como puede observarse en la tabla 7.

Tabla 7: Diferencias de las medias del grupo control en la preprueba y en la posprueba

Escala	Media Preprueba	Media posprueba	Diferencia medias
Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del docente	54.74	55.57	.83
Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del/de los padre/s	67.91	68	.09
Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del niño	50.04	50.74	.7
Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del docente	59.65	59.87	.22
Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del/de los padre/s	56.26	55.65	-.61

Comparando los datos de las tablas 6 y 7, se encuentra que la diferencia de las medias son significativamente menores en el grupo control; la más alta diferencia de medias en el grupo control es .83 y la más baja -.61, mientras que la más alta de la diferencia de medias en el grupo experimental es de 7.97 y la más baja 2.78, como puede observarse en la tabla 8.

Tabla 8 Diferencias de las medias del grupo experimental y el grupo control

Escala	Media grupo experimental	Media grupo Control	Diferencia medias
Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del docente	4.7	.83	3.87
Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del/de los padre/s	7.97	.09	7.88
Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del niño	4.37	.7	3.67
Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del docente	5.3	.22	5.08
Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del/de los padre/s	2.78	-.61	3.39

Se hace a continuación el procesamiento estadístico de los datos para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas.

5.1 Análisis de la escala de empatía para niños en edad preescolar- reporte del niño por grupo

5.1.1 Comparación de dos Muestras

Muestra 1: GRUPO=Control

Muestra 2: GRUPO=Experimental

Muestra 1: 23 valores en el rango de -2,0 a 6,0

Muestra 2: 27 valores en el rango de -7,0 a 14,0

Este procedimiento está diseñado para comparar dos muestras de datos. Calculará varias estadísticas y gráficas para cada muestra, y ejecutará varias pruebas para determinar si hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras.

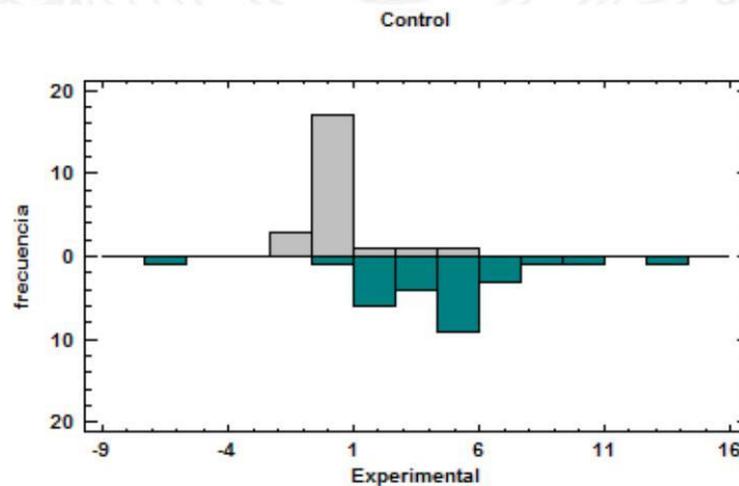


Figura 1: Comparación de dos muestras. Escala de empatía- Reporte del niño por grupo

Los datos se consignan en la siguiente tabla de resumen estadístico:

Tabla 9: Resumen estadístico para Escala de empatía para niños en edad preescolar- Reporte del niño por grupo

Estadístico	Grupo control	Grupo experimental
Recuento	23	27
Promedio	0,695652	4,37037
Desviación Estándar	1,55021	3,61778
Coefficiente de Variación	222,843%	82,7797%
Mínimo	-2,0	-7,0
Máximo	6,0	14,0
Rango	8,0	21,0
Sesgo Estandarizado	3,45153	-0,7769
Curtosis Estandarizada	5,66892	4,50511

Esta tabla contiene el resumen estadístico para las dos muestras de datos. Pueden utilizarse otras opciones tabulares, dentro de este análisis, para evaluar si las diferencias entre los estadísticos de las dos muestras son estadísticamente significativas. De particular interés son el sesgo estandarizado y la curtosis estandarizada que pueden usarse para comparar si las muestras provienen de distribuciones normales. Valores de estos estadísticos fuera del rango de -2 a +2 indican desviaciones significativas de la normalidad, lo que tendería a invalidar las pruebas que comparan las desviaciones estándar. En este caso, GRUPO=Control tiene un valor de sesgo estandarizado fuera del rango normal. Ambas muestras tienen valores de curtosis estandarizada fuera del rango normal, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

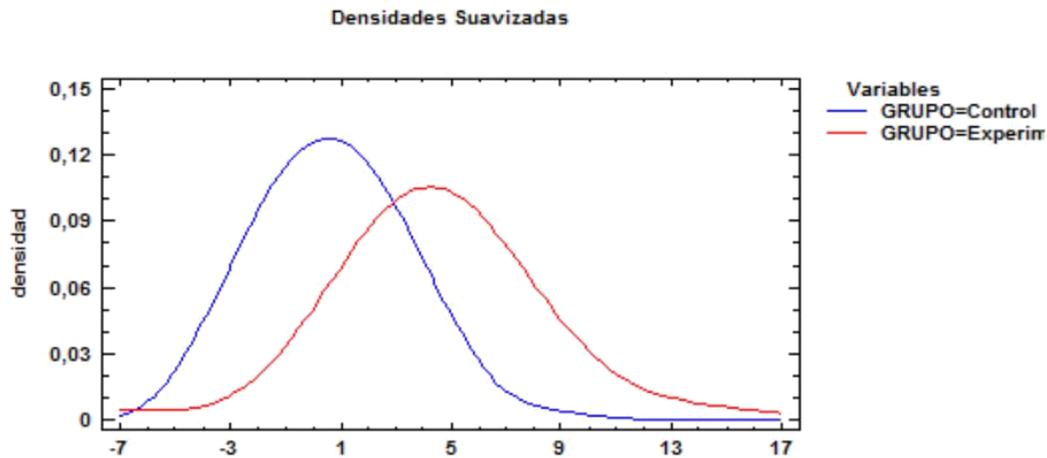


Figura 2: Densidades suavizadas. Escala de Empatía, Reporte del niño por grupo

5.1.2 Comparación de Medias

Intervalos de confianza del 95,0% para la media de GRUPO=Control: $0,695652 \pm 0,670364$
 $[0,0252882, 1,36602]$

Intervalos de confianza del 95,0 para la media de GRUPO=Experimental: $4,37037 \pm 1,43115$
 $[2,93922, 5,80152]$

Intervalos de confianza del 95,0 intervalo de confianza para la diferencia de medias suponiendo
 varianzas iguales: $-3,67472 \pm 1,63283$ $[-5,30755, -2,04189]$

Prueba t para comparar medias

Hipótesis nula: $media1 = media2$

Hipótesis Alt.: $media1 < media2$

Suponiendo varianzas iguales: $t = -4,52499$ valor-P = $0,0000397819$

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta una prueba-t para comparar las medias de las dos muestras. También construye los intervalos, o cotas, de confianza para cada media y para la diferencia entre las medias. De interés particular es el intervalo de confianza para la diferencia entre las medias, el cual se extiende desde -5,30755 hasta -2,04189. Puesto que el intervalo no contiene el valor 0, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las dos muestras, con un nivel de confianza del 95,0%.

También puede usarse una prueba-t para evaluar hipótesis específicas acerca de la diferencia entre las medias de las poblaciones de las cuales provienen las dos muestras. En este caso, la prueba se ha construido para determinar si la diferencia entre las dos medias es igual a 0,0 versus la hipótesis alterna de que la diferencia no es igual a 0,0. Puesto que el valor-P calculado es menor que 0,05, se puede rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna.

Nota: estos resultados asumen que las varianzas de las dos muestras son iguales. En este caso, la suposición es cuestionable puesto que los resultados de la prueba-F para comparar las desviaciones estándar sugieren que pueden existir diferencias significativas entre ellas.

Gráfico Caja y Bigotes

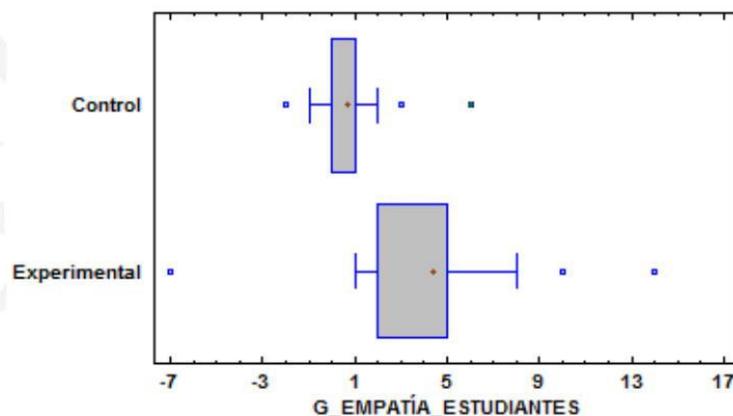


Figura 3: Caja y bigotes. Escala de Empatía, Reporte del niño por grupo

5.1.3 Comparación de Desviaciones Estándar

Tabla 10: Comparación de desviaciones estándar. Escala de Empatía, Reporte del niño por grupo

	<i>GRUPO=Control</i>	<i>GRUPO=Experimental</i>
Desviación Estándar	1,55021	3,61778
Varianza	2,40316	13,0883
Gl	22	26

Razón de Varianzas= 0,183611

Intervalos de confianza del 95,0%

Desviación Estándar de GRUPO=Control: [1,19893, 2,1941]

Desviación Estándar de GRUPO=Experimental: [2,84906, 4,95792]

Razones de Varianzas: [0,0818133, 0,423927]

Prueba-F para comparar Desviaciones Estándar

Hipótesis Nula: $\sigma_1 = \sigma_2$

Hipótesis Alt.: $\sigma_1 \neq \sigma_2$

F = 0,183611 valor-P = 0,000146416

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta una prueba-F para comparar las varianzas de las dos muestras. También construye intervalos o cotas de confianza para cada desviación estándar y para la razón de varianzas.

De particular interés es el intervalo de confianza para la razón de varianzas, el cual se extiende desde 0,0818133 hasta 0,423927. Puesto que el intervalo no contiene el valor de 1, existe

diferencia estadísticamente significativa entre las desviaciones estándar de las dos muestras con un 95,0%.

También puede ejecutarse una prueba-F para evaluar una hipótesis específica acerca de las desviaciones estándar de las poblaciones de las cuales provienen las dos muestras. En este caso, la prueba se ha construido para determinar si el cociente de las desviaciones estándar es igual a 1,0 versus la hipótesis alternativa de que el cociente no es igual a 1,0. Puesto que el valor-P calculado es menor que 0,05, se puede rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna.

Las pruebas-F y los intervalos de confianza mostrados aquí dependen de que las muestras hayan provenido de distribuciones normales.

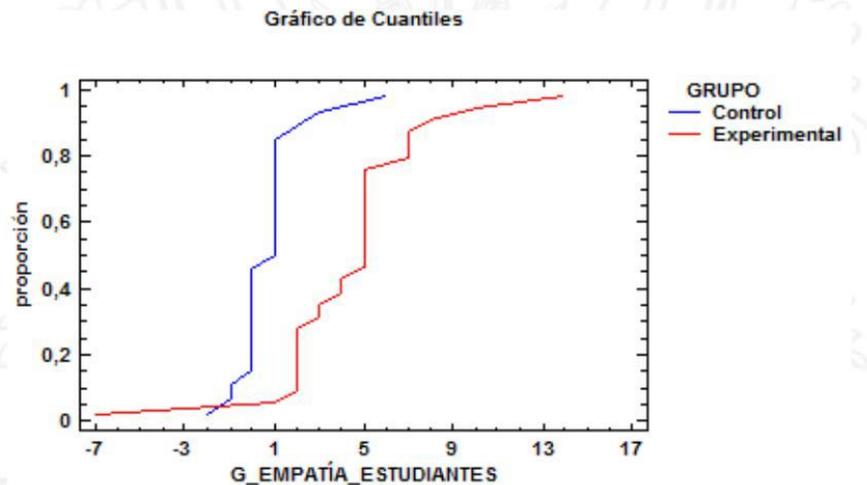


Figura 4: Gráfico de cuantiles. Escala de Empatía, Reporte del niño por grupo

5.1.4 Comparación de Medianas

Mediana de muestra 1: 1,0

Mediana de muestra 2: 5,0

Prueba W de Mann-Whitney (Wilcoxon) para comparar medianas

Hipótesis Nula: $\text{mediana}_1 = \text{mediana}_2$

Hipótesis Alt.: $\text{mediana}_1 < \text{mediana}_2$

Rango Promedio de muestra 1: 14,587

Rango Promedio de muestra 2: 34,7963

W = 561,5 valor-P = 8,32913E-7

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta la prueba W de Mann-Whitney para comparar las medianas de dos muestras. Esta prueba se construye combinando las dos muestras, ordenando los datos de menor a mayor, y comparando los rankeos promedio de las dos muestras en los datos combinados. Debido a que el valor-P es menor que 0,05, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas con un nivel de confianza del 95,0%.

5.1.5 Comparación de las distribuciones de las dos muestras

Estadístico DN estimado = 0,838969

Estadístico K-S bilateral para muestras grandes = 2,9567

Valor P aproximado = 5,10237E-8

La prueba de Kolmogorov-Smirnov se utiliza para comparar las distribuciones de las dos muestras. Esta prueba se realiza calculando la distancia máxima entre las distribuciones acumuladas de las dos muestras. En este caso, la distancia máxima es 0,838969. De particular interés es el valor-P aproximado para la prueba. Debido a que el valor-P es menor que 0,05, existe

una diferencia estadísticamente significativa entre las dos distribuciones con un nivel de confianza del 95,0%.

5.2 Análisis de la escala de empatía- reporte de los padres por grupo

5.2.1 Comparación de dos muestras

Muestra 1: GRUPO=Control

Muestra 2: GRUPO=Experimental

Muestra 1: 23 valores en el rango de -4,0 a 1,0

Muestra 2: 27 valores en el rango de 0 a 9,0

Este procedimiento está diseñado para comprar dos muestras de datos. Calculará varias estadísticas y gráficas para cada muestra, y ejecutará varias pruebas para determinar si hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras.

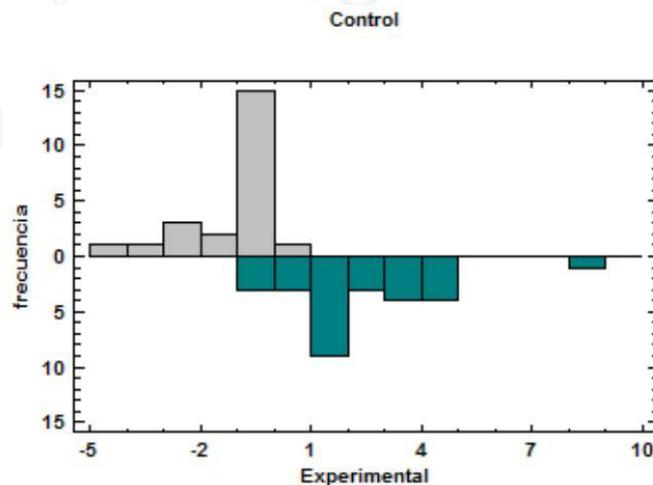


Figura 5: Comparación de dos muestras. Escala de empatía- Reporte del padre por grupo

Los datos se consignan en la siguiente tabla de resumen estadístico:

Tabla 11: Resumen estadístico para la escala de empatía para niños en edad preescolar- reporte del padre por grupo

Estadístico	Grupo control	Grupo experimental
Recuento	23	27
Promedio	-0,608696	2,77778
Desviación Estándar	1,19617	1,98714
Coefficiente de Variación	-196,514%	71,537%
Mínimo	-4,0	0
Máximo	1,0	9,0
Rango	5,0	9,0
Sesgo Estandarizado	-3,03718	2,32166
Curtosis Estandarizada	1,9008	2,40576

Esta tabla contiene el resumen estadístico para las dos muestras de datos. Pueden utilizarse otras opciones tabulares, dentro de este análisis, para evaluar si las diferencias entre los estadísticos de las dos muestras son estadísticamente significativas. De particular interés son el sesgo estandarizado y la curtosis estandarizada que pueden usarse para comparar si las muestras provienen de distribuciones normales. Valores de estos estadísticos fuera del rango de -2 a +2 indican desviaciones significativas de la normalidad, lo que tendería a invalidar las pruebas que comparan las desviaciones estándar. En este caso, ambas muestras tienen valores de sesgo estandarizado fuera del rango normal. GRUPO=Experimental tiene una curtosis estandarizada fuera del rango normal.

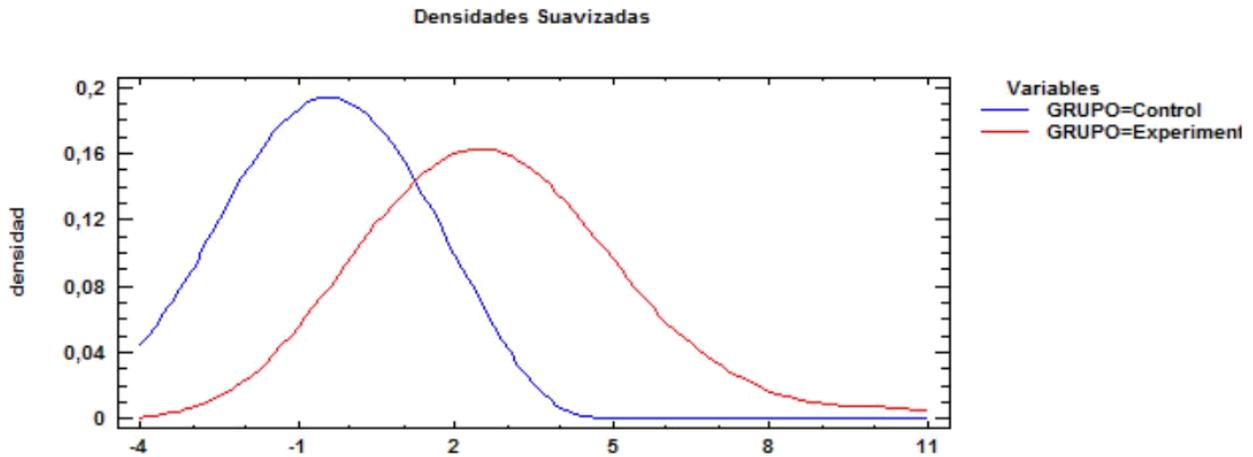


Figura 6: Densidades suavizadas. Escala de empatía- Reporte del padre por grupo

5.2.2 Comparación de Medias

Intervalos de confianza del 95,0% para la media de GRUPO=Control: $-0,608696 \pm 0,517265$ $[-1,12596, -0,0914305]$

Intervalos de confianza del 95,0% para la media de GRUPO=Experimental: $2,77778 \pm 0,786087$ $[1,99169, 3,56387]$

Intervalos de confianza del 95,0% intervalo de confianza para la diferencia de medias suponiendo varianzas iguales: $-3,38647 \pm 0,953761$ $[-4,34023, -2,43271]$

Prueba t para comparar medias

Hipótesis nula: $media1 = media2$

Hipótesis Alt.: $media1 \neq media2$

Suponiendo varianzas iguales: $t = -7,13908$ valor-P = $4,50196E-9$

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta una prueba-t para comparar las medias de las dos muestras. También construye los intervalos, o cotas, de confianza para cada media y para la diferencia entre las medias. De interés particular es el intervalo de confianza para la diferencia entre las medias, el cual se extiende desde -4,34023 hasta -2,43271. Puesto que el intervalo no contiene el valor 0, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las dos muestras, con un nivel de confianza del 95,0%.

También puede usarse una prueba-t para evaluar hipótesis específicas acerca de la diferencia entre las medias de las poblaciones de las cuales provienen las dos muestras. En este caso, la prueba se ha construido para determinar si la diferencia entre las dos medias es igual a 0,0 versus la hipótesis alterna de que la diferencia no es igual a 0,0. Puesto que el valor-P calculado es menor que 0,05, se puede rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna.

Estos resultados asumen que las varianzas de las dos muestras son iguales. En este caso, la suposición es cuestionable puesto que los resultados de la prueba-F para comparar las desviaciones estándar sugieren que pueden existir diferencias significativas entre ellas.

Gráfico Caja y Bigotes

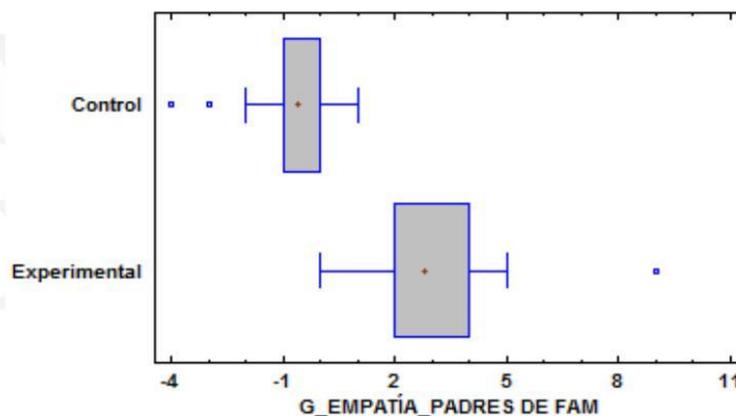


Figura 7: Caja y bigotes. Escala de empatía- Reporte del padre por grupo

5.2.3 Comparación de Desviaciones Estándar

Tabla 12: Comparación de Desviaciones Estándar. Escala de empatía- Reporte del padre por grupo

Estadístico	Grupo control	Grupo experimental
Desviación Estándar	1,19617	1,98714
Varianza	1,43083	3,94872
Gl	22	26

Razón de Varianzas= 0,362353

Intervalos de confianza del 95,0%

Desviación Estándar de GRUPO=Control: [0,925114, 1,693]

Desviación Estándar de GRUPO=Experimental: [1,5649, 2,72324]

Razones de Varianzas: [0,161457, 0,836611]

Prueba-F para comparar Desviaciones Estándar

Hipótesis Nula: $\sigma_1 = \sigma_2$

Hipótesis Alt.: $\sigma_1 < \sigma_2$

$F = 0,362353$ valor-P = 0,0182597

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta una prueba-F para comparar las varianzas de las dos muestras. También construye intervalos o cotas de confianza para cada desviación estándar y para la razón de varianzas.

De particular interés es el intervalo de confianza para la razón de varianzas, el cual se

extiende desde 0,161457 hasta 0,836611. Puesto que el intervalo no contiene el valor de 1, existe diferencia estadísticamente significativa entre las desviaciones estándar de las dos muestras con un 95,0%.

También puede ejecutarse una prueba-F para evaluar una hipótesis específica acerca de las desviaciones estándar de las poblaciones de las cuales provienen las dos muestras. En este caso, la prueba se ha construido para determinar si el cociente de las desviaciones estándar es igual a 1,0 versus la hipótesis alternativa de que el cociente no es igual a 1,0. Puesto que el valor-P calculado es menor que 0,05, se puede rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna.

Las pruebas-F y los intervalos de confianza mostrados aquí dependen de que las muestras hayan provenido de distribuciones normales.

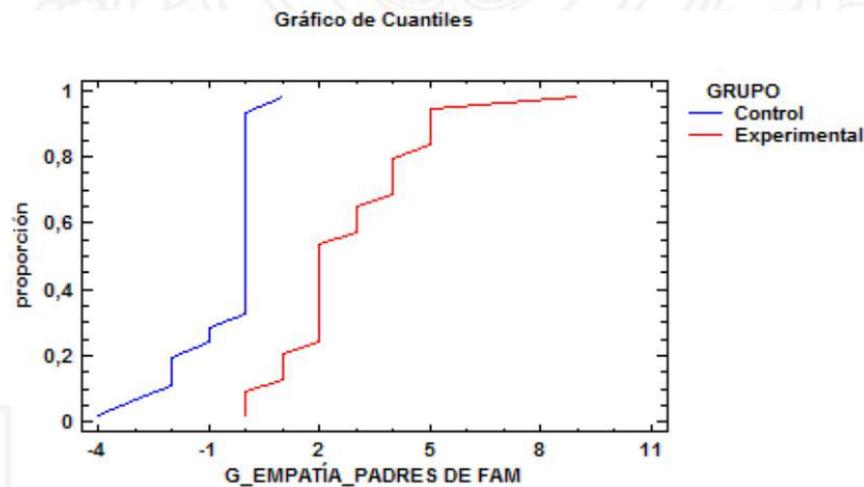


Figura 8: Gráfico de cuantiles. Escala de empatía- Reporte del padre por grupo

5.2.4 Comparación de Medianas

Mediana de muestra 1: 0

Mediana de muestra 2: 2,0

Prueba W de Mann-Whitney (Wilcoxon) para comparar medianas

Hipótesis Nula: $\text{mediana1} = \text{mediana2}$

Hipótesis Alt.: $\text{mediana1} \neq \text{mediana2}$

Rango Promedio de muestra 1: 13,1739

Rango Promedio de muestra 2: 36,0

$W = 594,0$ valor-P = 1,48126E-8

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta la prueba W de Mann-Whitney para comparar las medianas de dos muestras. Esta prueba se construye combinando las dos muestras, ordenando los datos de menor a mayor, y comparando los rankeos promedio de las dos muestras en los datos combinados. Debido a que el valor-P es menor que 0,05, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas con un nivel de confianza del 95,0%.

5.2.5 Comparación de las distribuciones de las dos muestras

Estadístico DN estimado = 0,956522

Estadístico K-S bilateral para muestras grandes = 3,37098

Valor P aproximado = 0

Esta opción ejecuta una prueba de Kolmogorov-Smirnov para comparar las distribuciones de las dos muestras. Esta prueba se realiza calculando la distancia máxima entre las distribuciones

acumuladas de las dos muestras. En este caso, la distancia máxima es 0,956522. De particular interés es el valor-P aproximado para la prueba. Debido a que el valor-P es menor que 0,05, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las dos distribuciones con un nivel de confianza del 95,0%.

5.3 Análisis de Escala de Regulación emocional. Reporte de los padres por grupo

5.3.1 Comparación de Dos Muestras

Muestra 1: GRUPO=Control

Muestra 2: GRUPO=Experimental

Muestra 1: 23 valores en el rango de -3,0 a 3,0

Muestra 2: 27 valores en el rango de 1,0 a 15,0

Este procedimiento está diseñado para comprar dos muestras de datos. Calculará varias estadísticas y gráficas para cada muestra, y ejecutará varias pruebas para determinar si hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras.

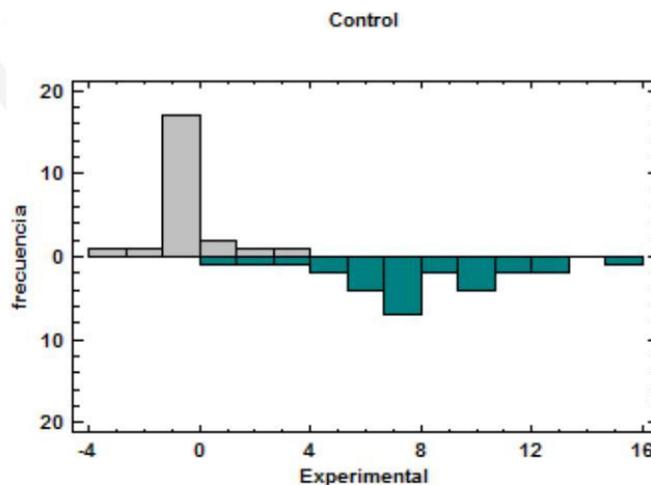


Figura 9: Comparación de dos muestras. Escala de Regulación Emocional- Reporte del padre por grupo

Los datos se consignan en la siguiente tabla de resumen estadístico:

Tabla 13: Resumen estadístico para Escala de Regulación Emocional para niños en edad preescolar- Reporte del padre por grupo

Estadístico	Grupo control	Grupo experimental
Recuento	23	27
Promedio	0,0869565	7,96296
Desviación Estándar	1,12464	3,28729
Coefficiente de Variación	1293,34%	41,2822%
Mínimo	-3,0	1,0
Máximo	3,0	15,0
Rango	6,0	14,0
Sesgo Estandarizado	-0,361392	0,0898432
Curtosis Estandarizada	3,80162	0,042006

Esta tabla contiene el resumen estadístico para las dos muestras de datos. Pueden utilizarse otras opciones tabulares, dentro de este análisis, para evaluar si las diferencias entre los estadísticos de las dos muestras son estadísticamente significativas. De particular interés son el sesgo estandarizado y la curtosis estandarizada que pueden usarse para comparar si las muestras provienen de distribuciones normales. Valores de estos estadísticos fuera del rango de -2 a +2 indican desviaciones significativas de la normalidad, lo que tendería a invalidar las pruebas que comparan las desviaciones estándar. En este caso, ambos valores de sesgo estandarizado se encuentran dentro del rango esperado. GRUPO=Control tiene una curtosis estandarizada fuera del rango normal.

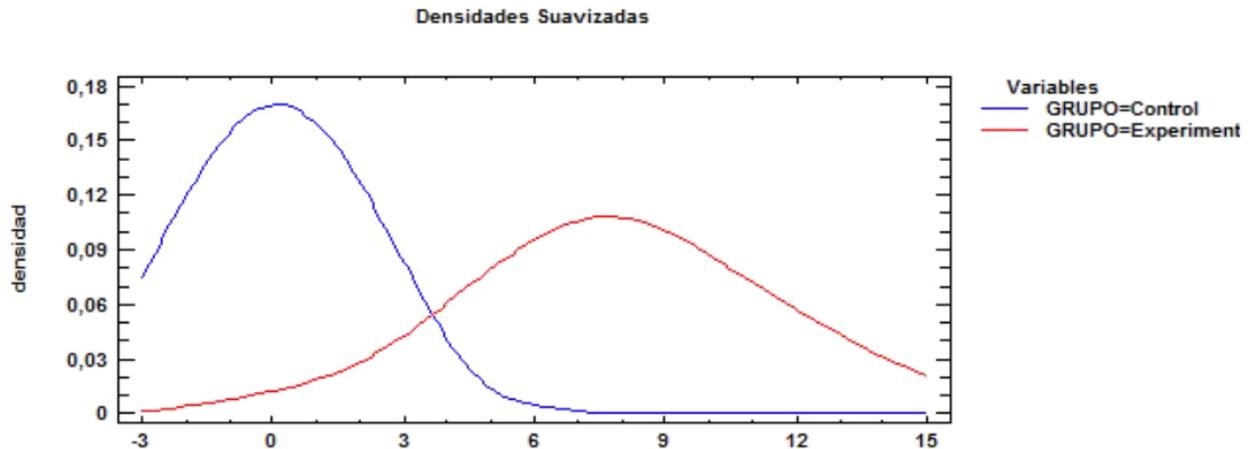


Figura 10: Densidades suavizadas. Escala de Regulación emocional- Reporte del padre por grupo

5.3.2 Comparación de Medias

Intervalos de confianza del 95,0% para la media de GRUPO=Control: 0,0869565 +/- 0,486333 [-0,399377, 0,57329]

Intervalos de confianza del 95,0% para la media de GRUPO=Experimental: 7,96296 +/- 1,30041 [6,66255, 9,26337]

Intervalos de confianza del 95,0% intervalo de confianza para la diferencia de medias suponiendo varianzas iguales: -7,87601 +/- 1,44705 [-9,32306, -6,42896]

Prueba t para comparar medias

Hipótesis nula: $media1 = media2$

Hipótesis Alt.: $media1 \neq media2$

Suponiendo varianzas iguales: $t = -10,9435$ valor-P = 0

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta una prueba-t para comparar las medias de las dos muestras. También construye los intervalos, o cotas, de confianza para cada media y para la diferencia entre las medias. De interés particular es el intervalo de confianza para la diferencia entre las medias, el cual se extiende desde -9,32306 hasta -6,42896. Puesto que el intervalo no contiene el valor 0, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las dos muestras, con un nivel de confianza del 95,0%.

También puede usarse una prueba-t para evaluar hipótesis específicas acerca de la diferencia entre las medias de las poblaciones de las cuales provienen las dos muestras. En este caso, la prueba se ha construido para determinar si la diferencia entre las dos medias es igual a 0,0 versus la hipótesis alterna de que la diferencia no es igual a 0,0. Puesto que el valor-P calculado es menor que 0,05, se puede rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna.

Estos resultados asumen que las varianzas de las dos muestras son iguales. En este caso, la suposición es cuestionable puesto que los resultados de la prueba-F para comparar las desviaciones estándar sugieren que pueden existir diferencias significativas entre ellas.

Gráfico Caja y Bigotes

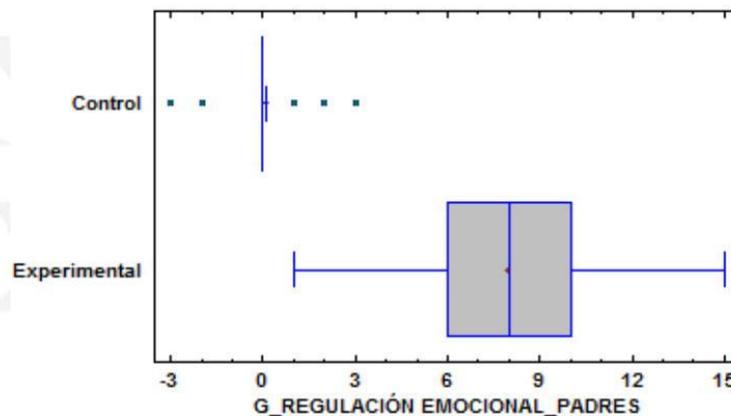


Figura 11: Caja y bigotes. Escala de Regulación emocional- Reporte del padre por grupo

5.3.3 Comparación de Desviaciones Estándar

Tabla 14: Comparación de Desviaciones Estándar. Escala de Regulación emocional- Reporte del padre por grupo

Estadístico	Grupo control	Grupo experimental
Desviación Estándar	1,12464	3,28729
Varianza	1,26482	10,8063
Gl	22	26

Razón de Varianzas= 0,117045

Intervalos de confianza del 95,0%

Desviación Estándar de GRUPO=Control: [0,869793, 1,59176]

Desviación Estándar de GRUPO=Experimental: [2,58879, 4,505]

Razones de Varianzas: [0,0521529, 0,270237]

Prueba-F para comparar Desviaciones Estándar

Hipótesis Nula: $\sigma_1 = \sigma_2$

Hipótesis Alt.: $\sigma_1 < \sigma_2$

$F = 0,117045$ valor-P = 0,0000030697

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta una prueba-F para comparar las varianzas de las dos muestras. También construye intervalos o cotas de confianza para cada desviación estándar y para la razón de varianzas.

De particular interés es el intervalo de confianza para la razón de varianzas, el cual se

extiende desde 0,0521529 hasta 0,270237. Puesto que el intervalo no contiene el valor de 1, existe diferencia estadísticamente significativa entre las desviaciones estándar de las dos muestras con un 95,0%.

También puede ejecutarse una prueba-F para evaluar una hipótesis específica acerca de las desviaciones estándar de las poblaciones de las cuales provienen las dos muestras. En este caso, la prueba se ha construido para determinar si el cociente de las desviaciones estándar es igual a 1,0 versus la hipótesis alternativa de que el cociente no es igual a 1,0. Puesto que el valor-P calculado es menor que 0,05, se puede rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna.

Las pruebas-F y los intervalos de confianza mostrados aquí dependen de que las muestras hayan provenido de distribuciones normales.

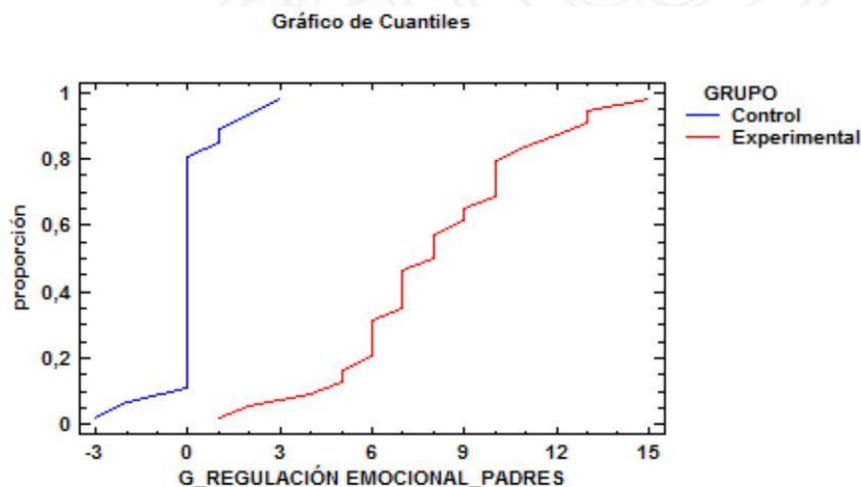


Figura 12: Gráfico de cuantiles. Escala de Regulación emocional- Reporte del padre por grupo

5.3.4 Comparación de Medianas

Mediana de muestra 1: 0

Mediana de muestra 2: 8,0

Prueba W de Mann-Whitney (Wilcoxon) para comparar medianas

Hipótesis Nula: $\text{mediana1} = \text{mediana2}$

Hipótesis Alt.: $\text{mediana1} \neq \text{mediana2}$

Rango Promedio de muestra 1: 12,1957

Rango Promedio de muestra 2: 36,8333

$W = 616,5$ valor-P = $1,25974E-9$

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta la prueba W de Mann-Whitney para comparar las medianas de dos muestras. Esta prueba se construye combinando las dos muestras, ordenando los datos de menor a mayor, y comparando los rankeos promedio de las dos muestras en los datos combinados. Debido a que el valor-P es menor que 0,05, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas con un nivel de confianza del 95,0%.

5.3.5 Comparación de las distribuciones de las dos muestras

Estadístico DN estimado = 0,925926

Estadístico K-S bilateral para muestras grandes = 3,26315

Valor P aproximado = 0

Esta opción ejecuta una prueba de Kolmogorov-Smirnov para comparar las distribuciones de las dos muestras. Esta prueba se realiza calculando la distancia máxima entre las distribuciones

acumuladas de las dos muestras. En este caso, la distancia máxima es 0,925926. De particular interés es el valor-P aproximado para la prueba. Debido a que el valor-P es menor que 0,05, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las dos distribuciones con un nivel de confianza del 95,0%.

5.4 Análisis de la Escala de empatía. Reporte del docente por grupo

5.4.1 Comparación de dos muestras

Muestra 1: GRUPO=Control

Muestra 2: GRUPO=Experimental

Muestra 1: 23 valores en el rango de 0 a 3,0

Muestra 2: 27 valores en el rango de -1,0 a 13,0

Este procedimiento está diseñado para comprar dos muestras de datos. Calculará varias estadísticas y gráficas para cada muestra, y ejecutará varias pruebas para determinar si hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras.

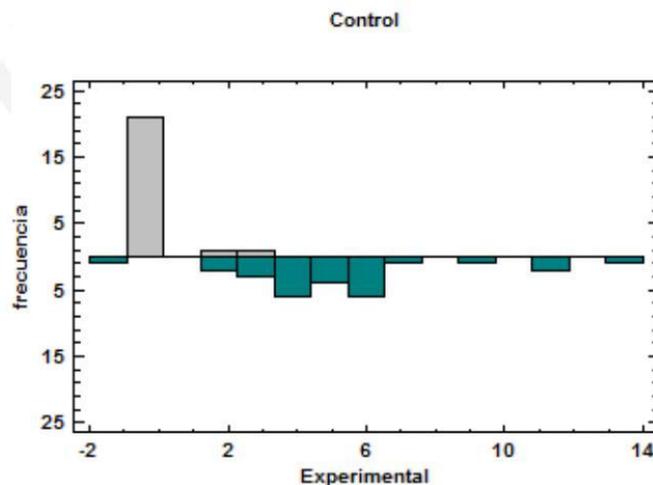


Figura 13: Comparación de dos muestras. Escala de empatía- Reporte del docente por grupo

Los datos se consignan en la siguiente tabla de resumen estadístico:

Tabla 15: Resumen estadístico para Escala de empatía para niños en edad preescolar- Reporte del docente por grupo

Estadístico	Grupo control	Grupo experimental
Recuento	23	27
Promedio	0,217391	5,2963
Desviación Estándar	0,735868	2,98477
Coefficiente de Variación	338,499%	56,3557%
Mínimo	0	-1,0
Máximo	3,0	13,0
Rango	3,0	14,0
Sesgo Estandarizado	6,60308	1,70794
Curtosis Estandarizada	10,5963	1,43088

Esta tabla contiene el resumen estadístico para las dos muestras de datos. Pueden utilizarse otras opciones tabulares, dentro de este análisis, para evaluar si las diferencias entre los estadísticos de las dos muestras son estadísticamente significativas. De particular interés son el sesgo estandarizado y la curtosis estandarizada que pueden usarse para comparar si las muestras provienen de distribuciones normales. Valores de estos estadísticos fuera del rango de -2 a +2 indican desviaciones significativas de la normalidad, lo que tendería a invalidar las pruebas que comparan las desviaciones estándar. En este caso, GRUPO=Control tiene un valor de sesgo estandarizado fuera del rango normal. GRUPO=Control tiene una curtosis estandarizada fuera del rango normal.

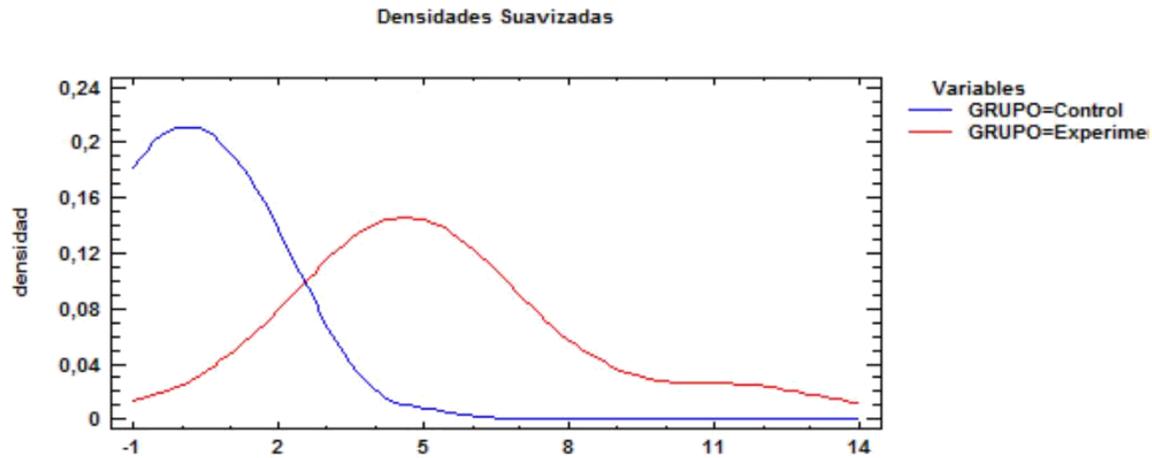


Figura 14: Densidades suavizadas. Escala de empatía- Reporte del docente por grupo

5.4.2 Comparación de Medias

Intervalos de confianza del 95,0% para la media de GRUPO=Control: 0,217391 +/- 0,318214 [-0,100823, 0,535605]

Intervalos de confianza del 95,0% para la media de GRUPO=Experimental: 5,2963 +/- 1,18074 [4,11556, 6,47703]

Intervalos de confianza del 95,0% intervalo de confianza para la diferencia de medias suponiendo varianzas iguales: -5,0789 +/- 1,28511 [-6,36401, -3,7938]

Prueba t para comparar medias

Hipótesis nula: $media1 = media2$

Hipótesis Alt.: $media1 <> media2$

Suponiendo varianzas iguales: $t = -7,94628$ valor-P = 2,65484E-10

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta una prueba-t para comparar las medias de las dos muestras. También construye los intervalos, o cotas, de confianza para cada media y para la diferencia entre las medias. De interés particular es el intervalo de confianza para la diferencia entre las medias, el cual se extiende desde -6,36401 hasta -3,7938. Puesto que el intervalo no contiene el valor 0, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las dos muestras, con un nivel de confianza del 95,0%.

También puede usarse una prueba-t para evaluar hipótesis específicas acerca de la diferencia entre las medias de las poblaciones de las cuales provienen las dos muestras. En este caso, la prueba se ha construido para determinar si la diferencia entre las dos medias es igual a 0,0 versus la hipótesis alterna de que la diferencia no es igual a 0,0. Puesto que el valor-P calculado es menor que 0,05, se puede rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna.

Estos resultados asumen que las varianzas de las dos muestras son iguales. En este caso, la suposición es cuestionable puesto que los resultados de la prueba-F para comparar las desviaciones estándar sugieren que pueden existir diferencias significativas entre ellas.

Gráfico Caja y Bigotes

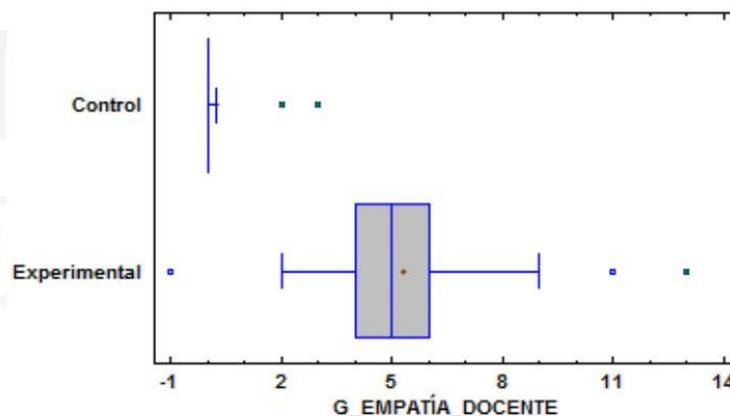


Figura 15: Caja y bigotes. Escala de empatía- Reporte del docente por grupo

5.4.3 Comparación de Desviaciones Estándar

Tabla 16: Comparación de Desviaciones Estándar. Escala de empatía- Reporte del docente por grupo

Estadístico	Grupo control	Grupo experimental
Desviación Estándar	0,735868	2,98477
Varianza	0,541502	8,90883
Gl	22	26

Razón de Varianzas= 0,0607826

Intervalos de confianza del 95,0%

Desviación Estándar de GRUPO=Control: [0,569117, 1,04151]

Desviación Estándar de GRUPO=Experimental: [2,35055, 4,09042]

Razones de Varianzas: [0,0270834, 0,140337]

Prueba-F para comparar Desviaciones Estándar

Hipótesis Nula: $\sigma_1 = \sigma_2$

Hipótesis Alt.: $\sigma_1 < \sigma_2$

$F = 0,0607826$ valor-P = 5,98858E-9

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta una prueba-F para comparar las varianzas de las dos muestras. También construye intervalos o cotas de confianza para cada desviación estándar y para la razón de varianzas.

De particular interés es el intervalo de confianza para la razón de varianzas, el cual se

extiende desde 0,0270834 hasta 0,140337. Puesto que el intervalo no contiene el valor de 1, existe diferencia estadísticamente significativa entre las desviaciones estándar de las dos muestras con un 95,0%.

También puede ejecutarse una prueba-F para evaluar una hipótesis específica acerca de las desviaciones estándar de las poblaciones de las cuales provienen las dos muestras. En este caso, la prueba se ha construido para determinar si el cociente de las desviaciones estándar es igual a 1,0 versus la hipótesis alternativa de que el cociente no es igual a 1,0. Puesto que el valor-P calculado es menor que 0,05, se puede rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna.

Las pruebas-F y los intervalos de confianza mostrados aquí dependen de que las muestras hayan provenido de distribuciones normales. Para probar esta suposición, seleccione Resumen Estadístico de la lista de Opciones Tabulares y verifique los valores de sesgo estandarizado y de curtosis estandarizada.

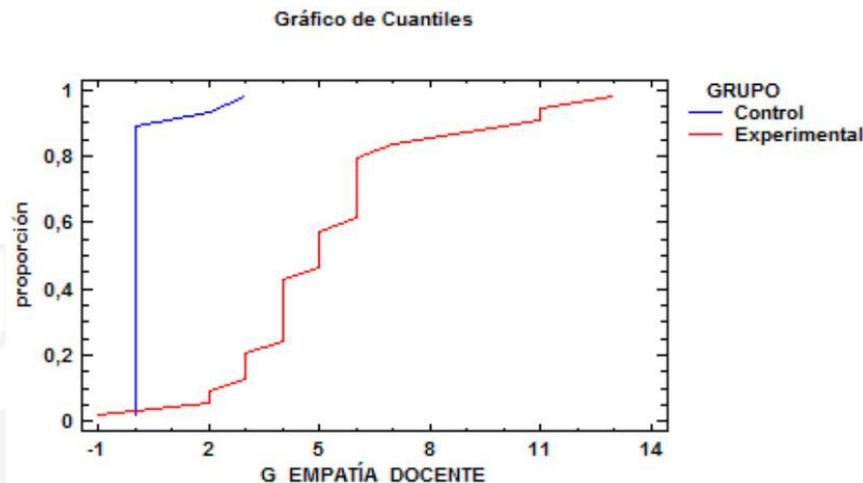


Figura 16: Gráfico de cuantiles. Escala de empatía- Reporte del docente por grupo

5.4.4 Comparación de Medianas

Mediana de muestra 1: 0

Mediana de muestra 2: 5,0

Prueba W de Mann-Whitney (Wilcoxon) para comparar medianas

Hipótesis Nula: $\text{mediana1} = \text{mediana2}$

Hipótesis Alt.: $\text{mediana1} \neq \text{mediana2}$

Rango Promedio de muestra 1: 13,1957

Rango Promedio de muestra 2: 35,9815

W = 593,5 valor-P = 1,01682E-8

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta la prueba W de Mann-Whitney para comparar las medianas de dos muestras. Esta prueba se construye combinando las dos muestras, ordenando los datos de menor a mayor, y comparando los rankeos promedio de las dos muestras en los datos combinados. Debido a que el valor-P es menor que 0,05, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas con un nivel de confianza del 95,0%.

5.4.5 Comparación de las distribuciones de las dos muestras

Estadístico DN estimado = 0,919485

Estadístico K-S bilateral para muestras grandes = 3,24045

Valor P aproximado = 0

Esta opción ejecuta una prueba de Kolmogorov-Smirnov para comparar las distribuciones

de las dos muestras. Esta prueba se realiza calculando la distancia máxima entre las distribuciones acumuladas de las dos muestras. En este caso, la distancia máxima es 0,919485. De particular interés es el valor-P aproximado para la prueba. Debido a que el valor-P es menor que 0,05, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las dos distribuciones con un nivel de confianza del 95,0%.

5.5 Análisis de la escala de regulación emocional - reporte del docente por grupo

5.5.1 Comparación de Dos Muestras

Muestra 1: GRUPO=Control

Muestra 2: GRUPO=Experimental

Muestra 1: 23 valores en el rango de 0 a 2,0

Muestra 2: 27 valores en el rango de 0 a 11,0

Este procedimiento está diseñado para comprar dos muestras de datos. Calculará varias estadísticas y gráficas para cada muestra, y ejecutará varias pruebas para determinar si hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

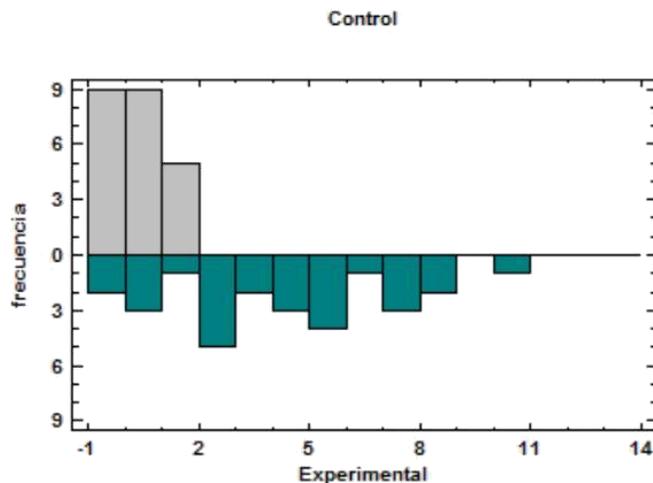


Figura 17: Comparación de dos muestras. Escala de Regulación Emocional- Reporte del docente por grupo

Los datos se consignan en la siguiente tabla de resumen estadístico:

Tabla 17: Resumen estadístico para Escala de Regulación Emocional para niños en edad preescolar- Reporte del docente por grupo

Estadístico	Grupo Control	Grupo experimental
Recuento	23	27
Promedio	0,826087	4,7037
Desviación Estándar	0,777652	2,97185
Coefficiente de Variación	94,1369%	63,1811%
Mínimo	0	0
Máximo	2,0	11,0
Rango	2,0	11,0
Sesgo Estandarizado	0,634713	0,439178
Curtosis Estandarizada	-1,19436	-0,760775

Esta tabla contiene el resumen estadístico para las dos muestras de datos. Pueden utilizarse otras opciones tabulares, dentro de este análisis, para evaluar si las diferencias entre los estadísticos de las dos muestras son estadísticamente significativas. De particular interés son el sesgo estandarizado y la curtosis estandarizada que pueden usarse para comparar si las muestras provienen de distribuciones normales. Valores de estos estadísticos fuera del rango de -2 a +2 indican desviaciones significativas de la normalidad, lo que tendería a invalidar las pruebas que

comparan las desviaciones estándar. En este caso, ambos valores de sesgo estandarizado se encuentran dentro del rango esperado. Ambas curtosis estandarizadas se encuentran dentro del rango esperado.

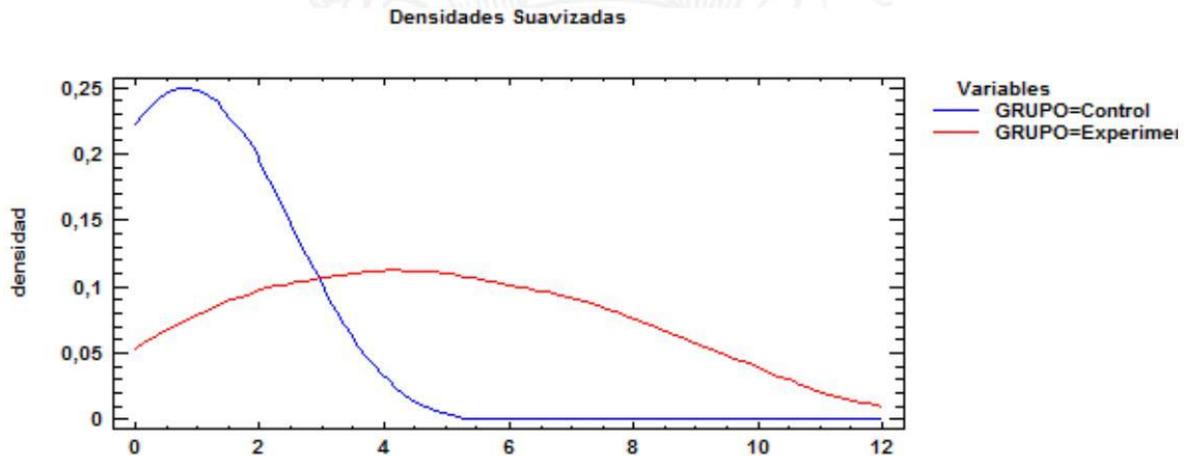


Figura 18: Densidades suavizadas. Escala de Regulación emocional- Reporte del docente por grupo

5.5.2 Comparación de Medias

Intervalos de confianza del 95,0% para la media de GRUPO=Control: $0,826087 \pm 0,336283$
 [0,489804, 1,16237]

Intervalos de confianza del 95,0% para la media de GRUPO=Experimental: $4,7037 \pm 1,17563$
 [3,52808, 5,87933]

Intervalos de confianza del 95,0% intervalo de confianza para la diferencia de medias
 suponiendo varianzas iguales: $-3,87762 \pm 1,2835$ [-5,16112, -2,59411]

Prueba t para comparar medias

Hipótesis nula: $media1 = media2$

Hipótesis Alt.: $\mu_1 \neq \mu_2$

Suponiendo varianzas iguales: $t = -6,07438$ valor-P = $1,93006E-7$

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta una prueba-t para comparar las medias de las dos muestras. También construye los intervalos, o cotas, de confianza para cada media y para la diferencia entre las medias. De interés particular es el intervalo de confianza para la diferencia entre las medias, el cual se extiende desde -5,16112 hasta -2,59411. Puesto que el intervalo no contiene el valor 0, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las dos muestras, con un nivel de confianza del 95,0%.

También puede usarse una prueba-t para evaluar hipótesis específicas acerca de la diferencia entre las medias de las poblaciones de las cuales provienen las dos muestras. En este caso, la prueba se ha construido para determinar si la diferencia entre las dos medias es igual a 0,0 versus la hipótesis alterna de que la diferencia no es igual a 0,0. Puesto que el valor-P calculado es menor que 0,05, se puede rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna.

Estos resultados asumen que las varianzas de las dos muestras son iguales. En este caso, la suposición es cuestionable puesto que los resultados de la prueba-F para comparar las desviaciones estándar sugieren que pueden existir diferencias significativas entre ellas.

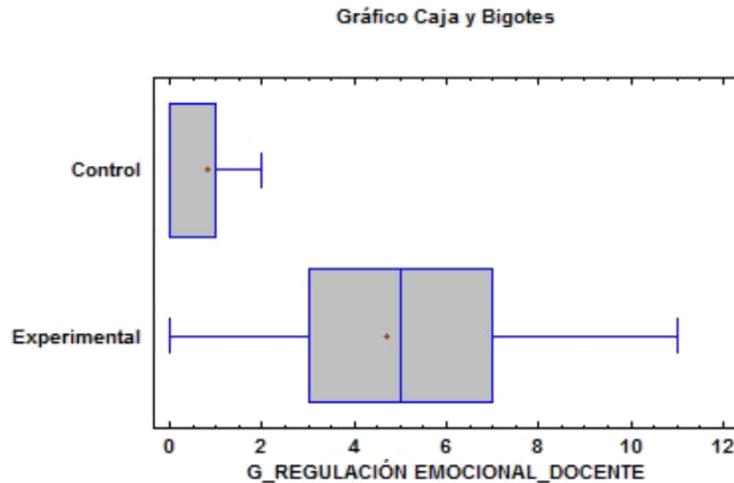


Figura 19: Caja y bigotes. Escala de Regulación emocional- Reporte del docente por grupo

5.5.3 Comparación de Desviaciones Estándar

Tabla 18: Comparación de Desviaciones Estándar. Escala de Regulación emocional- Reporte del docente por grupo

Estadístico	Grupo control	Grupo experimental
Desviación Estándar	0,777652	2,97185
Varianza	0,604743	8,83191
Gl	22	26

Razón de Varianzas= 0,0684725

Intervalos de confianza del 95,0%

Desviación Estándar de GRUPO=Control: [0,601432, 1,10065]

Desviación Estándar de GRUPO=Experimental: [2,34038, 4,07272]

Razones de Varianzas: [0,0305099, 0,158091]

Prueba-F para comparar Desviaciones Estándar

Hipótesis Nula: $\sigma_1 = \sigma_2$



Hipótesis Alt.: $\sigma_1 \neq \sigma_2$

$F = 0,0684725$ valor-P = $1,93973E-8$

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta una prueba-F para comparar las varianzas de las dos muestras. También construye intervalos o cotas de confianza para cada desviación estándar y para la razón de varianzas. De particular interés es el intervalo de confianza para la razón de varianzas, el cual se extiende desde 0,0305099 hasta 0,158091. Puesto que el intervalo no contiene el valor de 1, existe diferencia estadísticamente significativa entre las desviaciones estándar de las dos muestras con un 95,0%.

También puede ejecutarse una prueba-F para evaluar una hipótesis específica acerca de las desviaciones estándar de las poblaciones de las cuales provienen las dos muestras. En este caso, la prueba se ha construido para determinar si el cociente de las desviaciones estándar es igual a 1,0 versus la hipótesis alternativa de que el cociente no es igual a 1,0. Puesto que el valor-P calculado es menor que 0,05, se puede rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna.

Las pruebas-F y los intervalos de confianza mostrados aquí dependen de que las muestras hayan provenido de distribuciones normales.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

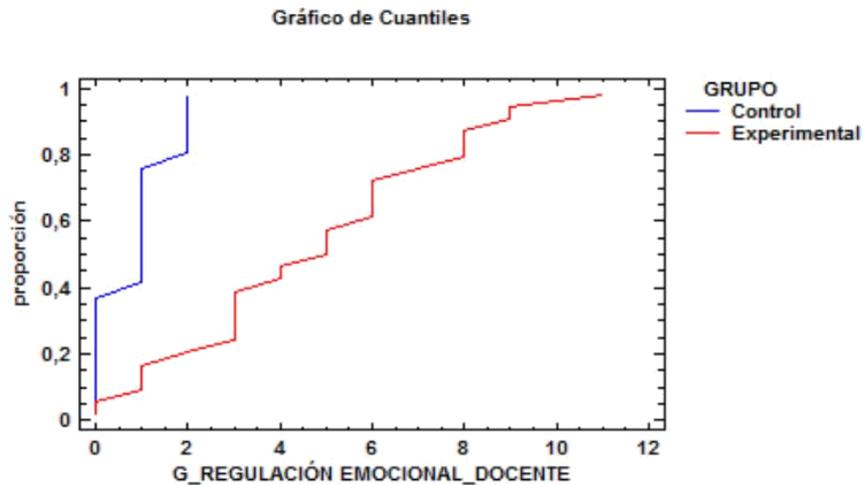


Figura 20: Gráfico de cuantiles. Escala de Regulación emocional- Reporte del docente por grupo

5.5.4 Comparación de Medianas

Mediana de muestra 1: 1,0

Mediana de muestra 2: 5,0

Prueba W de Mann-Whitney (Wilcoxon) para comparar medianas

Hipótesis Nula: $mediana1 = mediana2$

Hipótesis Alt.: $mediana1 <> mediana2$

Rango Promedio de muestra 1: 14,9565

Rango Promedio de muestra 2: 34,4815

$W = 553,0$ valor-P = 0,0000017753

Se rechaza la hipótesis nula para $\alpha = 0,05$.

Esta opción ejecuta la prueba W de Mann-Whitney para comparar las medianas de dos

muestras. Esta prueba se construye combinando las dos muestras, ordenando los datos de menor a mayor, y comparando los rankeos promedio de las dos muestras en los datos combinados. Debido a que el valor-P es menor que 0,05, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas con un nivel de confianza del 95,0%.

5.5.5 Comparación de las distribuciones de las dos muestras

Estadístico DN estimado = 0,814815

Estadístico K-S bilateral para muestras grandes = 2,87157

Valor P aproximado = 1,37629E-7

Esta opción ejecuta una prueba de Kolmogorov-Smirnov para comparar las distribuciones de las dos muestras. Esta prueba se realiza calculando la distancia máxima entre las distribuciones acumuladas de las dos muestras. En este caso, la distancia máxima es 0,814815. De particular interés es el valor-P aproximado para la prueba. Debido a que el valor-P es menor que 0,05, existe una diferencia estadísticamente significativa entre las dos distribuciones con un nivel de confianza del 95,0%.

5.6 Síntesis Del Procesamiento Estadístico De Los Datos

Uno de los objetivos del estudio consiste en comprobar si la lectura crítica de cuentos infantiles tiene un efecto favorable en el desarrollo de la empatía de niños del grado transición de una institución pública del corregimiento de San Cristóbal, en el municipio de Medellín – Antioquia. Mediante el procesamiento estadístico de los datos y, en particular aplicando la prueba Prueba W de Mann-Whitney (Wilcoxon) para comparar medianas, se puede constatar que las



diferencias son estadísticamente significativas (valor-P es menor que 0,05), con un nivel de confianza del 95,0% en cada una de las escalas aplicadas, esto es, Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del niño, Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del docente y Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del/de los padre/s. Estos resultados proporcionan evidencia que permite aceptar la hipótesis alternativa₁, H₁: En comparación con el grupo control, el grupo experimental presenta diferencias estadísticamente significativas en la competencia emocional empatía, y tales diferencias son atribuibles al experimento, y rechazar la hipótesis nula₁ (H₀₁).

En resumen, la variable independiente lectura crítica de cuentos infantiles produjo un efecto en la variable dependiente empatía, por lo que se puede afirmar que la lectura crítica de cuentos infantiles favorece el desarrollo de la competencia emocional empatía en niños del grado transición.

Otro de los objetivos del estudio está en examinar si la lectura crítica de cuentos infantiles tiene un efecto positivo en el desarrollo de la regulación emocional de niños del grado transición de una institución pública del corregimiento de San Cristóbal, en el municipio de Medellín - Antioquia. También, mediante el tratamiento estadístico de los datos y, en particular aplicando la prueba Prueba W de Mann-Whitney (Wilcoxon) para comparar medianas, se puede constatar que las diferencias son estadísticamente significativas (valor-P es menor que 0,05), con un nivel de confianza del 95,0% en cada una de las escalas aplicadas, esto es, Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del docente y Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del/de los padre/s. Estos resultados proporcionan evidencia para aceptar la hipótesis alternativa₁, H₂: En comparación con el grupo control, el grupo experimental presenta diferencias

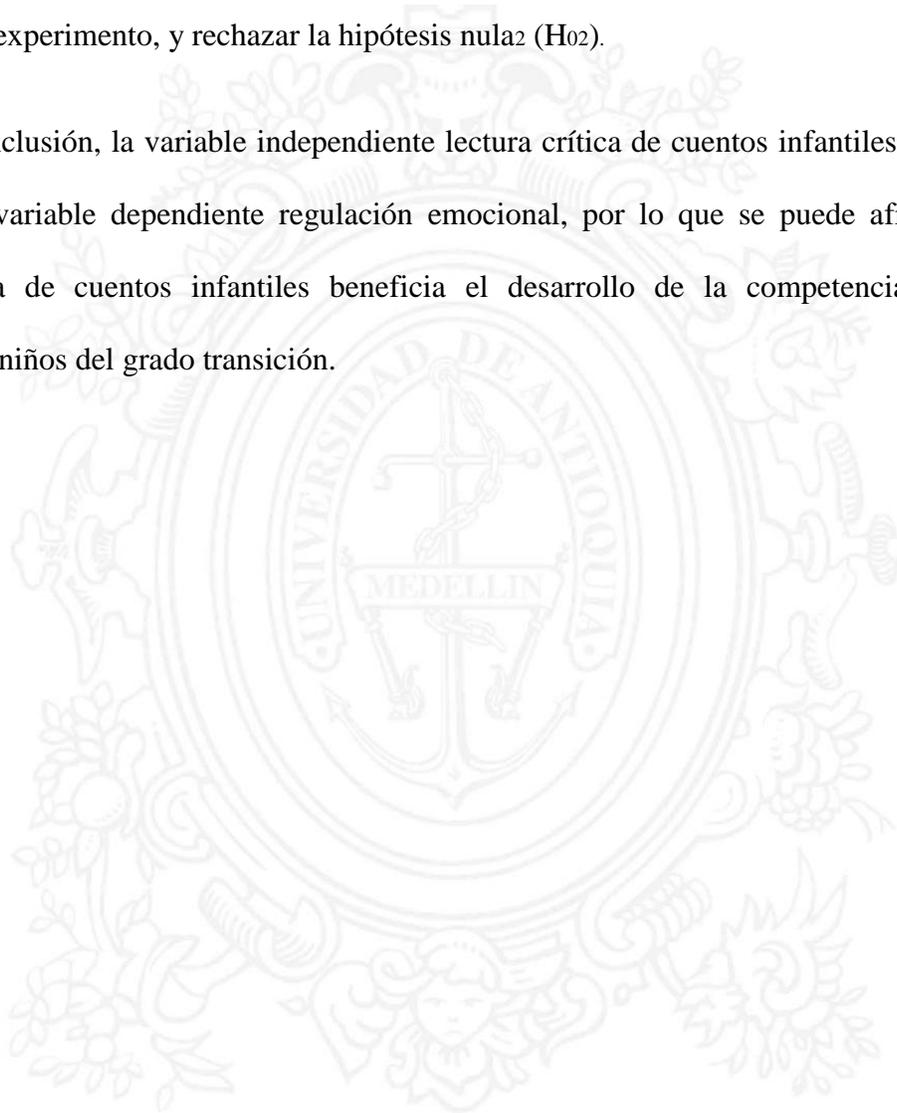


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

estadísticamente significativas en la competencia emocional empatía, y tales diferencias son atribuibles al experimento, y rechazar la hipótesis nula² (H_0).

En conclusión, la variable independiente lectura crítica de cuentos infantiles, provocó un efecto en la variable dependiente regulación emocional, por lo que se puede afirmar que la lectura crítica de cuentos infantiles beneficia el desarrollo de la competencia regulación emocional en niños del grado transición.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DEL ESTUDIO

Los resultados del trabajo de investigación llevan a reflexionar sobre asuntos que se exponen en el presente apartado.

Es incuestionable que habitamos un mundo complejo, cambiante, competitivo, tenso... que requiere con premura sujetos con los más altos niveles de capacidad crítica y de autoanálisis sobre lo que acontece y, también, con motivación para asumir un papel protagónico frente a la realidad. Esto hace importante que desde tempranas edades se inmerja a los niños en ambientes de aula que los estimule a pensar en sí mismos, en los demás y en el mundo que los rodea. Por ser el aula un escenario que homologa de manera natural, en micro, el contexto social y, en esta proporción, posibilita intercambios comunicativos, demostraciones afectivas, situaciones de conflicto y estrategias para su resolución, entre otros, se constituye en un lugar privilegiado para la formación emocional de los niños.

Contribuir a la formación emocional de los estudiantes no es una tarea que rebase las posibilidades y las capacidades de los maestros, pero sí requiere que éstos posean unas nociones y estrategias básicas que le permitan contribuir a esta formación, y la certidumbre que formar emocionalmente a los estudiantes “(...) es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura.” (Stone, s.f. citada en Goleman, 1996, p. 164).

Desde la óptica de quien realiza este estudio, queda demostrado que la escuela dispone de un material didáctico lo suficientemente potente para contribuir a la formación emocional de los niños: el cuento infantil. Con relación a éste, simplemente se puede asentir aquí, lo que con bastidad diferentes teóricos han señalado, su riqueza.



El cuento está relacionado con la condición humana y “Los seres humanos nos caracterizamos por ser contadores de historias y relatos” (Arrubla, 2005, p. 6), pero, de manera paralela, nos distinguimos por una imperiosa necesidad de escuchar historias y relatos.

Este estudio se “aprovechó” del poder de los cuentos infantiles; el poder para formar, el poder para encantar y lo articuló con otro poder, el que se va edificando con la lectura crítica, una lectura que trasciende las dimensiones literal e inferencial, y va más allá. El más allá de los sujetos que asumen la postura responsable, pensante, reflexiva.

Durante este proceso se fue testigo como los niños iban avanzando en los niveles de lectura crítica a medida que transcurría la fase experimental. Aspecto que se considera relevante porque demuestra que se requiere “retar” a los niños a más altos y exigentes niveles de lectura.

Duque y Vera (2010) sostienen que si el docente posee un alto nivel de demanda cognitiva (análisis, predicciones, interpretación, entre otras) las provoca también en los niños, activando la elaboración de inferencias frente a los textos trabajados en el aula, y son éstas las que permiten avanzar en la comprensión del funcionamiento cognitivo de los primeros lectores. Añaden las autoras, que uno de los principales problemas en cuanto a la lectura se debe a que gran parte de los docentes no se interesan por comprender los textos leídos, de analizar las lecturas realizadas, muchas veces se hace la narración efectuando al final de ésta preguntas de tipo textual, sin dar espacio para que el estudiante exponga sus ideas y argumentos, limitando que éstos desarrollen su habilidad de expresarse críticamente.

Cabe señalar aquí la selección de los cuentos que se les leerá a los niños se considera que es una tarea muy importante, porque el análisis previo del material permite que el docente realice una guía de las preguntas que les efectuará. Si bien preguntar es una habilidad connatural al ser



humano, tratar de hilvanar las mejores preguntas requiere tiempo, el tiempo que, tal vez, no posibilitan los acontecimientos cotidianos que se tejen en el día a día del aula.

En otra dirección, Aguilar et al. (2010) al igual que Duque y Vera (2010), afirman que el docente debe guiar el proceso lector con el propósito de desarrollar habilidades en sus alumnos, pero, para el alcance de este objetivo se hace necesario docentes con formación investigativa, que sean comprometidos con su labor y permitan que sus estudiantes se expresen y expongan sus puntos de vista, pues, varias miradas a la misma lectura permite la profundización en su análisis y evaluación.

Finalmente, por los resultados que proyecta el presente estudio, se invita de manera especial a los maestros a que incorporen la lectura crítica de cuentos infantiles en su trabajo pedagógico con niños del grado transición, como una estrategia que favorece el desarrollo de las competencias emocionales de los niños y las niñas del grado transición. Porque como lo señala Pitluk (2008), “Vale la pena intentar reconstruir este mundo recreando nuevas utopías que abran las puertas a una vida plena de sentidos y a escuelas colmadas de proyectos democráticos e ideas con significados verdaderos (p. 18).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. Alonso, J. Padrós, M., y Pulido, M. (2010). *Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje*. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67(24), 1. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Maria_Olea2/publication/237031743_Lectura_dialgica_y_transformacin_en_las_Comunidades_de_Aprendizaje/links/542b06250cf277d58e8a104d.pdf
- Alvarado, M. A. (2007). *José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica*. REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9(1), 4. recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2282502.pdf>
- Benavides, D. Castellanos, N. Galvis, S. García, R. Moreno, D. Ospina, B. Hoyos, E. Ariza, K. Moreno, C y Muñoz, J. (s. f). *Proyecto: Pilos de corazón: Escuela de inteligencia emocional*. Colegio CAFAM. Recuperado de http://premiosantillana.com.co/pdf/1_pilos_de_corazon_escuela_de_inteligencia_emocional.pdf gotá, Colombia
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Drakontos
- Bisquerra, R. (2002). *La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales*. *Letras de Deusto*, 95(32), 45-73.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Blasco, J.L., Bueno, V., Navarro, R. y Torregrosa, D. (2002). *Educación Emocional. Atención a la diversidad*. Sahuquillo Edita: Generalitat Valenciana Conselleria de Cultura i Educació

Camps y Dolz, J. (1995). *Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual*. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 5-8. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941554.pdf>

Carriazo, M. H., Ándrade, S. M., y Martínez, L. A. (2011). *Curso de lectura crítica: Estrategias de Comprensión Lectora*. Quito: Dinsen.

Caruana, A. Tercero, M y Boqué, M. (2011). *Cultivando emociones. Educación Emocional de 3 a 8 años*. Editorial Generalitat valenciana. Recuperado de <http://www.lavirtu.com/noticia.asp?idnoticia=55094>

Cassa, E. L. (2007). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. WK Educación.

Recuperado de

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xkhhffON8yMC&oi=fnd&pg=PA5&dq=educaci%C3%B3n+emocional:+programa+para+3-6+a%C3%B1os&ots=5VG6YkmjG2&sig=JPUQM_KN0Y1VtuBsQAzUZZkPJaw#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20emocional%3A%20programa%20para%203-6%20a%C3%B1os&f=false

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. 2003;(32): 113-32. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1

Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos [CEFIRE]. (2011). *Cultivando emociones*. Alicante: Generalitat Valenciana. Recuperado de http://www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/2012/06/adjuntos_fichero_695712_f85e_ecff7d7e5afb.pdf

Cerrillo, P. (1990). *Literatura infantil y universidad*. Literatura infantil. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Tj0X02K3BcIC&oi=fnd&pg=PA17&dq=inicio+s+de+literatura+infantil&ots=ztXlQ-8dlE&sig=kuVZErebHNGviHV5d_1iRm0_05E#v=onepage&q=inicios%20de%20literatura%20infantil&f=false

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, 12, 157-168. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf

Cifuentes, R (2011). *La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias*. Recuperado de <http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/ART-el-diario-de-campo-y-la-escritura.pdf>

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de <http://www.plandelectura.mec.gub.uy/innovaportal/file/34692/1/formacion-lector-literario.pdf>

Condemarín, M. (2001). *El poder de leer. Edición especial para el Programa de las 900 escuelas*. Recuperado de <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/La-Importancia-de-Leer.pdf>

- Damilano, G y Dagatti, K. (2003). *Temperamento de los niños preescolares, según la percepción de sus padres: resultados de una encuesta*. *Pediatría*,70(3). Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2003/sp033d.pdf>
- Davis, M. H. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. Recuperado de http://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf
- De Souza, L. (2006). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/archivos/Tesis/Competencias%20emocionales%20y%20resoluci%C3%B3n%20de%20conflictos%20interpersonales.pdf>
- Delgado, J. y Delgado, Y.M. (2006). *Conducta o comportamiento. Más allá de las disquisiciones terminológicas*. *Revista Psicología Científica.com*, 8(20). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/conducta-comportamiento/>
- Duque, C. y Vera, A. (2010). *Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar*. *Revista colombiana de psicología*, 19(1), 21-35. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3641261.pdf>
- Elizagaray, A. (2015). En torno a la literatura infantil. *Revista de la Biblioteca Nacional de Cuba José Martí*, (2). Recuperado de <http://revistas.bnjm.cu/index.php/revista-bncjm/article/viewFile/1585/1486>
- Fernández, I., López, B., y Márquez, M. (2008). *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. *Anales de psicología* 2008, vol. 24, nº 2 (diciembre), 284-298
- Fuentes, M. J., López, F., Etxebarria, I., Ledesma, A. R., Oortiz, M. J., y Apocada, P. (1993). *Empatía, Role-taking y concepto de ser humano, como factores asociados a la conducta*



prosocial/altruista. *Infancia y aprendizaje*, 16(61), 73-87. Recuperado de

<https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=tipos+de+empat%C3%ADa&btnG=&lr>

Fundación Santillana para Iberoamérica. (2014). *¿Educamos para la vida? Inteligencia emocional, una mirada a la práctica*. Bogotá: Editorial Santillana. Recuperado de

http://www.premiosantillana.com.co/pdf/PREMIO_2013.pdf

Gallegos, J., Linan-Thompson, S., Stark, K. y Ruvalcaba, N. (2013). *Preventing childhood anxiety and depression: Testing the effectiveness of a school based program in Mexico*.

Psicología Educativa, 19, 37-44. Recuperado en

<http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2013v19n1a6.pdf>.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Editorial Vegara.

Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2012). *Primal Leadership, With a New Preface by the Authors: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business Press.

Recuperado de <http://keithdwalker.ca/wp-content/summaries/mp/Merry.Primal%20Leadership.Goleman,%20Boyatzis%20%26%20McKee.EBS.pdf>

Gómez-Garibello, C. y Chau, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*, 13(2), 15-24.

doi:10.11144. Recuperado de <file:///C:/Users/Juan/Downloads/2880-33851-1-PB.pdf>

González, J. (S.f). Las Narraciones En El Aula De Preescolar. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178237987.pdf>

Henao, G. y García, M. (2009). *Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(2), 785-802. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/193/89>.

Higuita, K. *Jóvenes del territorio rural en el contexto de la expansión urbana Estudio de caso Corregimiento San Cristóbal Medellín–Colombia*. Recuperado de <file:///C:/Users/Olga%20Nancy/Downloads/DialnetJovenesDelTerritorioRuralEnElContextoDeLaExpansion-5001847.pdf>

Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). *Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión*. Revista Latinoamericana de Psicología, 41(1), 69-79. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n1/v41n1a06.pdf>

Jurado, F. (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*. Revista Iberoamericana de educación, (46), 89-106. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a05.pdf>

Kasza, K. (1993). *Choco encuentra una mamá*. Harcourt Brace & Company.

Leibrandt, I. (2011). *El aprendizaje literario y la adquisición de la competencia emocional a través de la LIJ*. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22427/3/EI%20aprendizaje%20literario%20y%20la%20adquisici%C3%B3n%20de%20la%20competencia%20emocional%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20LIJ.pdf>



León, D y Sierra, H. (2008). *Desarrollo de la comprensión de las Consecuencias de las emociones I*. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Volumen 40, No 1, 35-45.
Universidad Nacional de Colombia

Lomas, C. (2003). *Aprender a comunicar (se) en las aulas*. *Agora digital*, (5), 1. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf?sequence=1>

Marmolejo-Ramos, F., y Jiménez, A. (2006). *Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar*. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 8(2), 93-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80280207.pdf>

Marroquín, M. (2002). *La empatía redimensionada: la compleja evolución de un concepto*. Comillas, Universidad Pontificia Comillas.

Mayer, J. y Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*, 17(4), 433-442. Recuperado de <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31095830/Mayer-Salovey.1993.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1432008142&Signature=O3T2lyGBa6yddVdTBeGCO3AHdnA%3D&response-content-disposition=inline>

<http://www.redalyc.org/pdf/292/29212112.pdf?>

Mestre, J., Guil, R., Brackett, M. y Salovey, P. (2008). *Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey*. En F.



- Palmero y F. Martínez-Sánchez (Coords.), *Motivación y emoción* (pp. 407-438). Madrid: McGraw-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA.
- Miranda, S. (2014). *El entrenamiento de las competencias emocionales empatía, autocontrol y autoestima en educación infantil*. Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://zaguan.unizar.es/record/14340?ln=es>
- Morin, E., y Cyrulnik, B. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Editorial PAIDOS.
- Moschovaki, E y Meadows, S. (2005). La participación espontánea de niños pequeños durante la lectura de libros en el aula. Diferencias según el tipo de libro. Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/moschovaki-sp.html>
- Núñez, M. Berrocal, P. Rodríguez, J. y Postigo, J. (2008). ¿ Es la inteligencia emocional una cuestión de género?: socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 6(15), 455-474. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_253.pdf
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). *Agresividad injustificada entre preescolares*. *Psicothema*, 17(3), 453-458. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8348/8212>
- Pahl, K. y Barret, P. (2007). *The Development of Social–Emotional Competence in Preschool-Aged Children: An Introduction to the Fun FRIENDS Program*. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17(1), 81-90. Recuperado de <http://friendsrt.com/Content/Uploads/Documents/Pahl-Barrett-2007-The-development-of-social-emotional-competence-Australian-J-Guidance-Counselling.pdf>

- Perelman, F, y Nakache, D. (2011). *Lectura crítica de las noticias en los medios: caminos cognitivos de niños y niñas en contextos escolares*. In Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (Vol. 1, pp. 418-422). Recuperado de <http://www.academica.com/000-052/517.pdf>
- Pérez, F. L. Cueto, D, Fernández, T y Gutiérrez, S. (s.f). *Proyecto: Mandela. El mito de Prometeo y Epimeteo: Recurso simbólico para el manejo inteligente de las emociones*. Colegio Santo Tomás de Aquino. Recuperado de http://premiosantillana.com.co/pdf/3_proyecto_mandela.pdf
- Perez, J y Garaigordobil, M. (2004). *Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años*. Apuntes de psicología, 22(2), 153-169. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/48>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 28(10), 1183-1208. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?756>.
- Repetto, E. (dir.). (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Madrid: La Muralla.
- Restrepo, B. (2011). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112. Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1983/3/RestrepoBernardo_2009_Investigacionaulaformasactores.pdf
- Riquelme, E. (2013). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.



- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E. y Montero, I. (2013). *Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la lectura mediada de literatura infantil*. *Cultura y Educación*, 25(3), 375-388.
- Rodari, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria: revista de literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires, (125). Recuperado de <http://cifich.uchile.cl/wp-content/uploads/2014/11/La-imaginacion-en-la-literatura-infantil.pdf>
- Rodríguez, A. (2007). *Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística*. *Laurus*, 13(25), 241-262. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf>
- Rodríguez, C. (2013). *Proyecto de inteligencia emocional “La llave que abre la felicidad”*. Colegio Charles Dickens. Recuperado de http://www.premiosantillana.com.co/pdf/2_la_llave_que_abre_la_felicidad_charles_dickens.pdf
- Roldán, M. (2003). *A sangre y fuego: la violencia en Antioquia, Colombia 1946-1953*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Romero, S. (2002). *Aprendizaje emocional, conciencia y desarrollo de competencia social en la educación*. Sustratos teóricos de un enfoque para la formación integral de niños/as, jóvenes y adultos en el contexto escolar. Documento No. 3. CIDE
- Ruiz, E. M. (2004). Formación práctica de los estudiantes de Pedagogía en las universidades españolas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8(2), 3. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART3.pdf>

Sánchez, J. (2003). *Literatura Infantil: Claves para la formación de la competencia literaria*. Ediciones Aljibe. Málaga

Sánchez, P. (2012). *La inteligencia emocional en el entrevistador periodístico: competencias y formación*. Universidad Católica de San Antonio, Murcia, España. Recuperado de <http://repositorio.ucam.edu/jspui/bitstream/10952/749/1/Tesis.pdf>

Sanz, L y Gómez, P (s.f). *Las emociones en el aula: propuesta didáctica para educación infantil*. Universidad de Valladolid.

Shapiro, L. (2008). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Barcelona: Zeta.

Silva, G. (s.f). *El concepto de competencia en pedagogía conceptual*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-171773.html>

Silva, J. (2003). *Biología de la regulación emocional: su impacto en la psicología del afecto y la psicoterapia*. *Terapia Psicológica*, 21(2), 163-172. Recuperado de <http://teps.cl/files/2011/06/cap07.pdf>

Sixirei, C. (2012). *La violencia en Colombia (1990-2002): antecedentes y desarrollo histórico*.

Tamayo, G., Echeverry, C. y Araque, A. (2006). *CIEMPRE: Cuestionario de inteligencia emocional para niños y niñas de preescolar*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.

Urquiza, V., y Casullo, M. M. (2006). *Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes*. *Anuario de investigaciones*, 13, 297-302. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v13/v13a31.pdf>

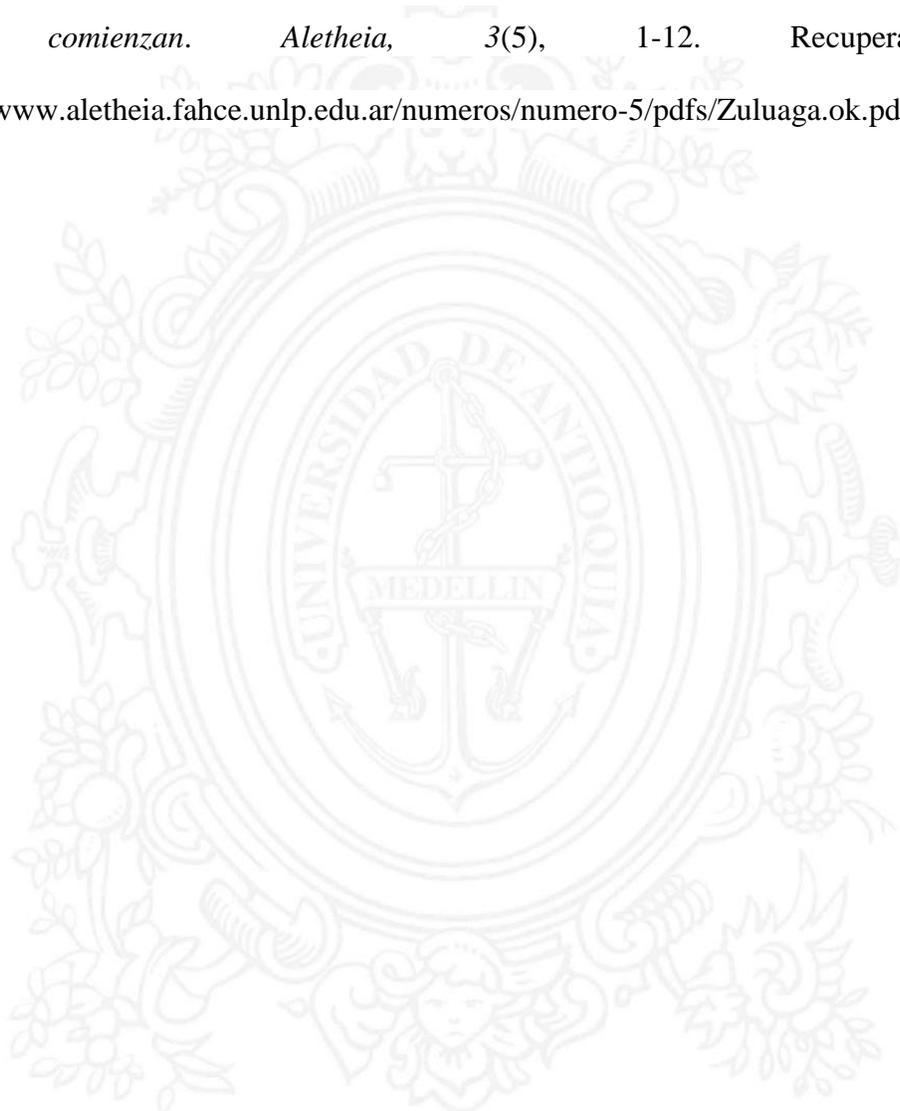


Facultad de Educación

Zuluaga, M. (2012). *Colombia y Guatemala: paralelos de una violencia sin tregua, de memorias*

que comienzan. *Aletheia*, 3(5), 1-12. Recuperado de

<http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/pdfs/Zuluaga.ok.pdf>.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



ANEXOS

Anexo 1: Lista de cuentos

“No te rías Pepe” de Keiko Kasza

“Los cocodrilos copiones” de David Bedford y Emily Bolam

“Un puñado de besos” de Antonia Rodenas, ilustraciones de Carme Solé Vendrell

“Fernando, furioso” de Hiawym Oram y Satoshi Kitamura

“Detrás del muro” de Isabelle Carrier y Elsa Valentin

“Un día diferente en la vida del señor Amós” de Philip C. Stead, ilustrado por Erin E. Stead

“La mejor familia del mundo” de Susana López y Ulise Wensell

“Tibilí el niño que no quería ir a la escuela” de Marie Léonard y Andrée Prigent

“El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza” de Werner Holzwarth y Wolf Elbrunch

“El jardín natural” de Pedro Pablo Sacristán

“El divorcio de mamá y papá oso” de Cornelia Maude Spelman

“Quiero salvar mi planeta” de María Cristina Urrutia

“Mis amigales” de Olga Nancy Ossa Ríos

“Yo siempre te querré” de Hans Wilhelm

“El arbolito enano” de Humberto Jarrín e ilustrado por Michi Pelaez

“El avioncito que no sabía volar” de Humberto Jarrín e ilustrado por Michi Peláez

Anexo 2: Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del docente

Nombre del niño/a:

Fecha de nacimiento:

Grupo:

Nombre de la docente que diligencia el cuestionario:

Fecha del diligenciamiento:

A continuación se presentan una lista de enunciados que se refieren a los estados emocionales de los niños. Por favor, rodee en un círculo el número que mejor describe la frecuencia del comportamiento observado en el/la niño/a, de acuerdo con la siguiente valoración: **1** si el niño **rara vez o nunca** se comporta como en la descripción; **2** si el niño **algunas veces** se comporta como en la descripción; **3** si el niño **a menudo** se comporta como en la descripción; y **4** si el niño **casi siempre o siempre** se comporta como en la descripción.

Por favor, conteste a todos los ítems, si no puede decidirse, elija el que más se acerca a lo que usted observa en el niño/a.

Ítem	Rara vez o nunca	Algunas veces	A menudo	Casi Siempre o Siempre
	1	2	3	4

1.	Es un niño alegre.	1	2	3	4
2.	Presenta marcados cambios de humor (su estado emocional es difícil de anticipar porque su humor oscila rápidamente de positivo a negativo).	4	3	2	1
3.	Responde positivamente (sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de los adultos.	1	2	3	4
4.	Tolera bien el cambio de una actividad a otra; no se pone nervioso, angustiado o abiertamente alterado cuando pasa de una actividad a otra.	1	2	3	4
5.	Se recupera rápidamente de los disgustos (por ejemplo, no pone mala cara o se queda de mal humor, nervioso o triste después de acontecimientos desagradables).	1	2	3	4
6.	Se frustra fácilmente.	4	3	2	1
7.	Responde positivamente (sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros.	1	2	3	4

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 8. Es propenso a tener explosiones de enfado o rabietas. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. Es capaz de aplazar la recompensa (por ejemplo, puede esperar por algo que le gusta) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Parece disfrutar cuando otros están disgustados (por ejemplo, se ríe cuando otra persona se hace daño o es castigada; parece que le divierte molestar a los demás). | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. Puede regular su emoción en situaciones que le activan o le estimulan (por ejemplo, no se deja llevar por la excitación en situaciones de juego muy acaloradas, o no se muestra abiertamente alterado en contextos inapropiados). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Es llorón (o quejumbroso) con los adultos o anda siempre "pegado" a ellos. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. Es propenso a tener explosiones de energía o euforia desmesuradas que son molestas o perturbadoras. | 4 | 3 | 2 | 1 |

14. Responde enojado cuando los adultos le ponen límites.	4	3	2	1
15. Puede expresar cuando se siente triste, enojado o asustado.	1	2	3	4
16. Parece triste o apático (indiferente).	4	3	2	1
17. Se muestra demasiado eufórico cuando trata de involucrar a otros en el juego.	4	3	2	1
18. Muestra un afecto aplanado (su expresión es de vacío e inexpresiva; el niño parece emocionalmente ausente).	4	3	2	1
19. Responde negativamente a las propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros (por ejemplo, puede responder en un tono de enojo o se asusta).	4	3	2	1
20. Es impulsivo.	4	3	2	1
21. Es empático con otros (parece que logra captar lo que otros puedan sentir o experimentar). Muestra preocupación cuando otros están preocupados o angustiados.	1	2	3	4

22. Muestra euforia en situaciones inadecuadas.	4	3	2	1
--	---	---	---	---

23. Muestra emociones negativas adecuadas o esperables (rabia, miedo, frustración o angustia) cuando es agredido o molestado por sus compañeros.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

24. Muestra emociones negativas (enfado, miedo, frustración) cuando trata de atraer o implicar a otros en el juego.	4	3	2	1
--	---	---	---	---

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 3: Escala para evaluar la Regulación Emocional – reporte del//de los padres

Nombre del niño/a:

Grupo:

Nombre de adulto (padre o madre) que diligencia el cuestionario:

.....

Fecha del diligenciamiento:

A continuación se presentan una lista de enunciados que se refieren a los estados emocionales de los niños. Por favor, rodee en un círculo el número que mejor describe la frecuencia del comportamiento observado en el/la niño/a, de acuerdo con la siguiente valoración: **1** si el niño **rara vez o nunca** se comporta como en la descripción; **2** si el niño **algunas veces** se comporta como en la descripción; **3** si el niño **a menudo** se comporta como en la descripción; y **4** si el niño **casi siempre o siempre** se comporta como en la descripción.

Por favor, conteste a todos los ítems, si no puede decidirse, elija el que más se acerca a lo que usted observa en el niño/a.

Ítem	Rara vez o Nunca	Algunas veces	A menudo	Casi Siempre o Siempre
	1	2	3	4

1. Tu hijo(a) es un(a) niño(a) alegre. 1 2 3 4

2. Tu hijo(a) presenta serios cambios de humor 4 3 2 1
(su estado emocional es difícil de anticipar
porque su humor cambia rápidamente de
positivo a negativo).

3. Tu hijo(a) responde positivamente (con una 1 2 3 4
sonrisa o risa) a propuestas amistosas de los
adultos.

4. Tu hijo tolera bien el cambio de una actividad 1 2 3 4
a otra; no se pone nervioso, angustiado o
abiertamente alterado cuando pasa de una
actividad a otra. (Ejemplo cuando está
jugando y debe parar para irse a dormir)

5. Tu hijo(a) se recupera rápidamente de los 1 2 3 4
disgustos.

6. Tu hijo(a) se frustra fácilmente. 4 3 2 1

7. Tu hijo(a) responde positivamente (con una 1 2 3 4
sonrisa, risa) a propuestas amistosas de sus
compañeros.

8. Tu hijo(a) es propenso (a) a tener explosiones 4 3 2 1
de enojo o rabietas.

9. Tu hijo(a) es capaz de aplazar la recompensa 1 2 3 4
(por ejemplo, puede esperar por algo que le
gusta)

10. Tu hijo(a) parece disfrutar cuando otros están 4 3 2 1
disgustados (por ejemplo, se ríe cuando otra
persona se hace daño o es castigada; parece
que le divierte molestar a los demás).

11. Tu hijo(a) puede controlar su emoción en 1 2 3 4
situaciones que le estimulan (por ejemplo,
no se deja llevar por la rabia en situaciones
de juego muy acaloradas, o no se muestra
abiertamente alterado en lugares públicos).

12. Tu hijo(a) es llorón (o quejumbroso) con los adultos o anda siempre “pegado” a ellos. 4 3 2 1

13. Tu hijo(a) es propenso a tener explosiones de energía o mucha alegría que son molestas o perturbadoras. 4 3 2 1

14. Tu hijo(a) responde enojado cuando los adultos le ponen reglas o límites. 4 3 2 1

15. Tu hijo(a) puede expresar cuando se siente triste, enojado o asustado. 1 2 3 4

16. Tu hijo(a) parece triste o apático (que nada le importa o interesa). 4 3 2 1

17. Tu hijo(a) se muestra demasiado emocionado cuando trata de involucrar a otros en sus juegos. 4 3 2 1

18. Tu hijo(a) muestra poco afecto hacia los demás y lo que le rodea (su expresión es de 4 3 2 1

vacío e inexpresiva; el niño parece con pocas emociones).

19. Tu hijo(a) responde negativamente a las 4 3 2 1
propuestas neutrales o amistosas de sus
compañeros (por ejemplo, puede responder
en un tono de enojo o se asusta).

20. Tu hijo(a) es un(a) niño(a) impulsivo(a). 4 3 2 1

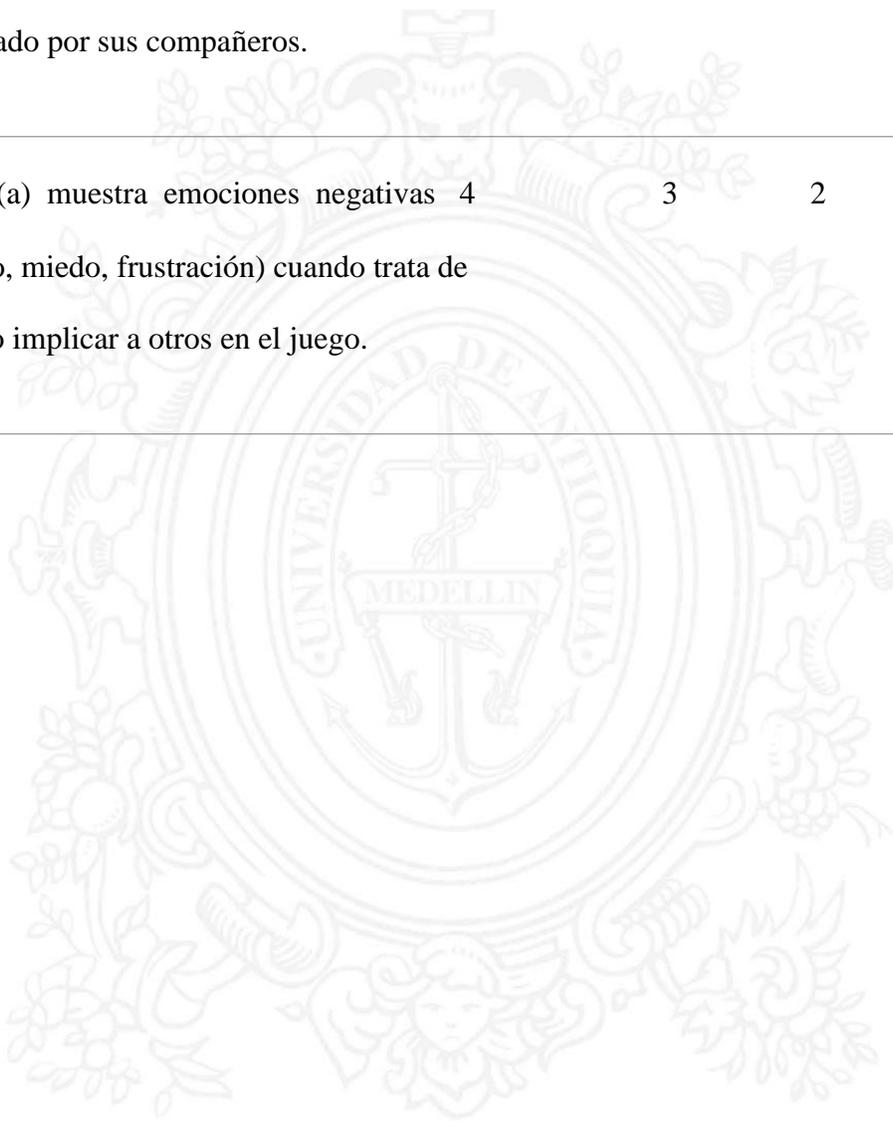
21. Tu hijo(a) es un(a) niño(a) empático(a) con 1 2 3 4
otros (parece que logra captar o entender lo
que otros puedan sentir o experimentar).
Muestra preocupación cuando otros están
preocupados o angustiados.

22. Tu hijo(a) muestra euforia en situaciones 4 3 2 1
inadecuadas.

23. Tu hijo(a) muestra emociones negativas 1 2 3 4
adecuadas o esperables (rabia, miedo,

frustración o angustia) cuando es agredido o molesto por sus compañeros.

24. Tu hijo(a) muestra emociones negativas 4 3 2 1
(enfado, miedo, frustración) cuando trata de atraer o implicar a otros en el juego.
-



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 4: Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del niño

Pregunta	Si	No
1 ¿Te sientes mal cuando un papá o una mamá le gritan a su hijo o hija?		
2 ¿Te sientes triste cuando ves que un niño o niña no tiene con quien jugar?		
3 ¿Te sientes mal cuando tus amigos no quieren jugar con otro niño?		
4 ¿Cuando ves cosas tristes en la televisión te da tristeza?		
5 ¿Ver a un niño o a una niña llorando te dan ganas de llorar?		
6 ¿Te molesta cuando le pegan a algún compañero o compañera del salón?		
7 ¿Te burlas de las personas cuando se caen y lastiman?		
8 ¿Te enojas cuando un compañero o compañera le pide ayuda a la profesora?		

9 ¿Te sientes mal cuando castigan a un tus compañeros o compañeras?

10 ¿Prestas tus colores a los compañeros o compañeras que no tienen?

11 ¿Ayudas a tus amigos o amigas cuando los ves en problemas?

12 ¿Te alegra cuando tus compañeros o compañeras están felices?

13 ¿Te dan como ganas de llorar cuando ves a alguien llorando?

14 ¿Te sientes triste cuando un amigo o amiga se golpea?

15 ¿Te enojas cuando ves que le pegan a una niña o a un niño?

16 ¿Te comerías todos los dulces y no los compartirías con tus amigos y
amigas?

17 ¿Te pone triste ver que golpean a los animales?

18 ¿Es tonto consolar a un amigo o amiga porque está triste?

19 ¿Crees que abrazar un amigo o amiga cuando está triste lo podría feliz?

20 ¿Te sientes mal cuando una persona se cae y se golpea?

21 ¿Te sientes triste cuando tus padres están tristes?

22 ¿Te gusta ver a las personas felices?

23 ¿Te burlas de las personas a las que les falta una parte de su cuerpo (por ejemplo una pierna, una oreja)?

24 ¿Cuando ves a un amigo o amiga llorando le preguntas qué le pasa?

25 Estás jugando y ves que uno de tus compañeros o compañeras se cae, ¿sigues jugando y no les ayudas?

26 ¿Te sientes mal cuando ves a personas llorando?

27 ¿Te sientes triste cuando un papá le pega a su hijo o hija?

28 ¿Te parece tonto tratar con amor los animales?

Anexo 4 Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del docente

Pregunta	Si	No	Algunas veces
1. ¿El niño(a) se siente triste cuando ve que un niño o niña no tiene con quien jugar?			
2. ¿El niño(a) se siente mal cuando sus amigos no quieren jugar con otro niño?			
3. ¿Cuándo el niño(a) ve situaciones tristes en audiovisuales reacciona con tristeza?			
4. ¿Cuándo el niño(a) ve a un niño o a una niña llorando le da ganas de llorar?			
5. ¿Al niño(a) le molesta cuando le pegan a sus compañeros o compañeras?			
6. ¿El niño(a) se burla de los niños cuando se caen?			

-
7. ¿El niño(a) se muestra molesto cuando un compañero o compañera pide ayuda de su profesora u otro adulto?
-
8. ¿El niño(a) se siente mal cuando castigan a uno de sus compañeros o compañeras?
-
9. ¿El niño(a) presta sus implementos de trabajo a compañeros o compañeras que no los tienen?
-
10. ¿El niño(a) ayuda a sus amigos o amigas cuando los ve en dificultades?
-
11. ¿El niño(a) se alegra cuando sus compañeros o compañeras están felices?
-
12. ¿El niño(a) muestra gestos de tristeza cuando ve a alguien llorando?
-
13. ¿El niño(a) se muestra preocupado cuando un amigo o amiga se golpea?
-

14. ¿El niño(a) muestra signos de molestia cuando ve que le pegan a una niña o a un niño?

15. ¿El niño(a) comparte con sus compañeras y compañeros?

16. ¿El niño(a) expresa malestar cuando ve que lastiman a los animales?

17. ¿El niño(a) consuela a los amigos y/o amigas cuando están tristes?

18. ¿El niño(a) se muestra considerado frente a las personas que tienen algún impedimento físico (utilizan sillas de ruedas, les falta alguna parte de su cuerpo)?

19. ¿Cuándo el niño(a) ve a un amigo o amiga llorando se muestra inquieto por lo que le sucede?

20. ¿El niño(a) detiene la actividad que esté realizando cuando observa que a uno de sus compañeros o compañeras le sucede algo malo?

21. ¿El niño(a) se muestra turbado cuando ve que una persona está llorando?

22. ¿El niño(a) manifiesta que los animales deben tratarse con amor?

Anexo 5 Escala de empatía para niños en edad preescolar – reporte del//de los padres

Pregunta	Si	No	Algunas veces
1. ¿El niño(a) se siente triste cuando ve que un niño o niña no tiene con quien jugar?			
2. ¿El niño(a) se siente mal cuando sus amigos no quieren jugar con otro niño?			
3. ¿Cuándo el niño(a) ve situaciones tristes en audiovisuales reacciona con tristeza?			
4. ¿Cuándo el niño(a) ve a un niño o a una niña llorando le da ganas de llorar?			
5. ¿Al niño(a) le molesta cuando le pegan a sus compañeros o compañeras?			
6. ¿El niño(a) se burla de los niños cuando se caen?			

-
7. ¿El niño(a) se muestra molesto cuando un compañero o compañera pide ayuda de su profesora u otro adulto?
-
8. ¿El niño(a) se siente mal cuando castigan a uno de sus compañeros o compañeras?
-
9. ¿El niño(a) presta sus implementos de trabajo a compañeros o compañeras que no los tienen?
-
10. ¿El niño(a) ayuda a sus amigos o amigas cuando los ve en dificultades?
-
11. ¿El niño(a) se alegra cuando sus compañeros o compañeras están felices?
-
12. ¿El niño(a) muestra gestos de tristeza cuando ve a alguien llorando?
-
13. ¿El niño(a) se muestra preocupado cuando un amigo o amiga se golpea?
-

14. ¿El niño(a) muestra signos de molestia cuando ve que le pegan a una niña o a un niño?

15. ¿El niño(a) comparte con sus compañeras y compañeros?

16. ¿El niño(a) expresa malestar cuando ve que lastiman a los animales?

17. ¿El niño(a) consuela a los amigos y/o amigas cuando están tristes?

18. ¿El niño(a) se muestra considerado frente a las personas que tienen algún impedimento físico (utilizan sillas de ruedas, les falta alguna parte de su cuerpo)?

19. ¿Cuándo el niño(a) ve a un amigo o amiga llorando se muestra inquieto por lo que le sucede?

20. ¿El niño(a) detiene la actividad que esté realizando cuando observa que a uno de sus compañeros o compañeras le sucede algo malo?



21. ¿El niño(a) se muestra turbado cuando ve que una persona está llorando?

22. ¿El niño(a) manifiesta que los animales deben tratarse con amor?

Anexo 6 Consentimiento informado para padres

La lectura crítica de cuentos infantiles en el desarrollo de las competencias emocionales empatía y regulación emocional de niños y niñas del grado transición

Por medio del presente documento reconozco que Olga Nancy Ossa Ríos, docente de la Institución Educativa XX y estudiante de Maestría en Educación, de la línea estudios educativos en cognición y creatividad de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, me ha informado sobre el objetivo de este estudio, el cual es determinar si la lectura crítica de cuentos infantiles favorece el desarrollo de las competencias emocionales empatía y regulación emocional de niños del grado transición de una institución pública del corregimiento de San Cristóbal, en el municipio de Medellín-Antioquia, en el cual mi hijo (a) o acudido (a) es parte de la población sujeto de estudio.

La señora Olga Nancy Ossa Ríos se ha comprometido a mantener la confidencialidad de la información que le brinde (encuestas, registros filmicos y testimonios), la cual sólo será utilizada con fines académicos. La información recolectada y los resultados de la investigación serán conocidos primero por la población sujeto de estudio y luego serán comunicados en publicaciones científicas y en eventos académicos.

A través de la firma de este documento, aseguro que se me ha dado información precisa y suficiente sobre esta investigación, se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado y por ello autorizo a mi hijo la participación y los beneficios sociales que de ella se generen.

En constancia firmo:

Nombre: _____



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

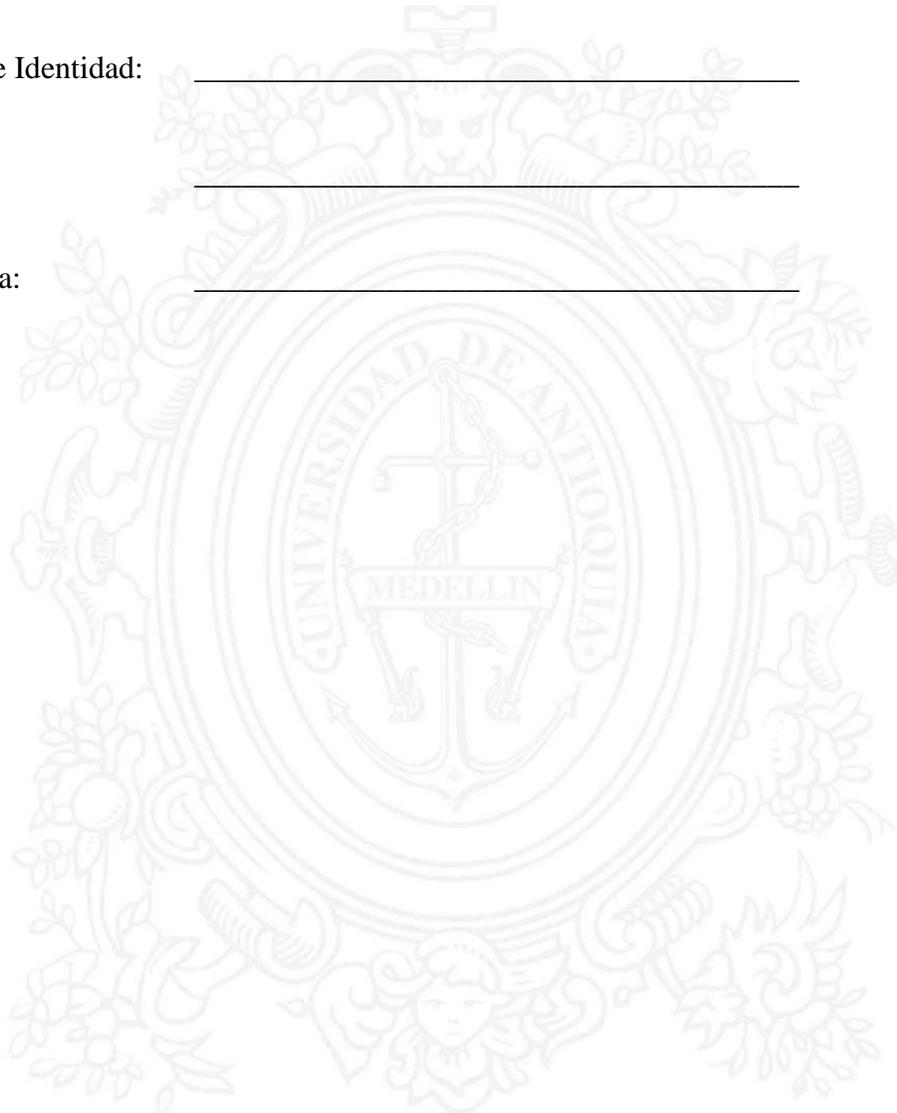
Facultad de Educación

Firma: _____

Documento de Identidad: _____

Acudiente de: _____

Ciudad y fecha: _____



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Anexo 7 Formato de autorización por parte del Rector

San Cristóbal, Medellín. Agosto 2 de 2015

Señor

XXXXX XXXXXXX XXXXXXX XXXXXXX

Rector

INSTITUCION EDUCATIVA XXXX XXXXXXX

E. S. D.

REF: Solicitud de autorización para desarrollar proyecto de investigación.

Actualmente yo, Olga Nancy Ossa Ríos docente del nivel preescolar me encuentro realizando mis estudios de Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia, en la línea Estudios educativos en Cognición y Creatividad, para el cual necesito desarrollar mi proyecto de investigación “La lectura crítica de cuentos infantiles en el desarrollo de las competencias emocionales empatía y regulación emocional de niños y niñas del grado transición”.

Para la ejecución de este trabajo se hace necesario:

- a. Información a los padres de familia o acudientes sobre el objetivo del proyecto para que autoricen a los menores en su participación
- b. Aplicación de cuestionarios a estudiantes y padres de familia para conocer algunas conductas de los niños frente a casos específicos y así se pueda identificar el nivel de sus competencias emocionales (empatía y regulación emocional). Estas se harán a los dos grupos que participen en el proyecto al inicio y finalización del mismo.
- c. Aplicación de una propuesta pedagógica basada en lectura crítica de cuentos infantiles en el grupo experimental (Transición C).
- d. Entrega de informe final de los resultados del estudio y sus respectivas recomendaciones a la institución y la comunidad educativa involucrada en el proceso.
- e. Los recursos necesarios para el desarrollo del proyecto será parte de la logística del proyecto.

Por lo anterior le solicitamos su valiosa colaboración para tener acceso a la institución en los meses de agosto, septiembre y octubre para poder llevar a cabo las actividades propuestas en la investigación.

Agradeciéndole de antemano su apoyo a la cualificación docente y teniendo en cuenta que el estudio se realizará con fines académicos y de mejoramiento de la convivencia escolar en la institución desde las bases de la educación pública.



Atentamente,

Gloria Esperanza García B.

Olga Nancy Ossa Ríos

Asesora

Estudiante y docente de la Institución

Firma de Autorización

Rector

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3