



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE
Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.

Diseño y evaluación piloto de un modelo de construcción de cuentos infantiles interactivos en temas de inclusión que promueven el aprendizaje socio-emocional en niños de 5° básico

Investigador Principal: Ricardo Rosas
Investigadores Secundarios: Neva Milici, Pilar Álamos, Oriana Cifuentes, Soledad Véliz,
Marcelo Pizarro, Denisse Orellana
Institución Adjudicataria: Pontificia Universidad Católica de Chile
Proyecto FONIDE N°: **F811341**

Informe Final realizado en el marco de proyecto FONIDE ganador del Octavo Concurso 2013, ejecutado durante el año 2014. No citar.

Enero de 2015

Proyecto FONIDE N°F811341: "Diseño y evaluación piloto de un modelo de construcción de cuentos infantiles interactivos en temas de inclusión que promueven el aprendizaje socio-emocional en niños de 5° básico".

"Siempre que es posible, el presente Informe intenta usar un lenguaje inclusivo y no discriminador, sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, en algunos casos se usará el masculino genérico que, según la real academia de la lengua española, se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida".

- Abstract

El aprendizaje socio-emocional es esencial para el bienestar psicológico y social de los individuos de una sociedad. Ha demostrado ser relevante para el éxito académico, la disminución de la violencia y la mejora en la calidad de vida. A pesar de la importancia de estas habilidades los docentes en Chile han reportado escasez de estrategias y herramientas para el aprendizaje socio-emocional en el aula. Esta investigación muestra los resultados de una intervención en aprendizaje socioemocional a través de la creación de cuentos de modo de generar lineamientos para la implementación de un modelo de promoción de aprendizajes socio-emocionales. Particular énfasis se le da a la difusión de resultados y productos de esta investigación, con objeto de alcanzar el escalamiento del proyecto. Se propone un diseño cuasi experimental con un grupo control y otro experimental por institución educativa en dos colegios de la Región Metropolitana. La investigación se desarrolló en 3 fases: una fase de desarrollo de contenidos y herramientas de evaluación; una fase de implementación de los talleres (aprendizaje socio-emocional) y una fase de análisis y difusión. Todos los contenidos y material desarrollados en este proyecto se pondrán a disposición de la población general a través de un recurso web gratuito, de fácil acceso.

□ **Contextualización/Antecedentes**

¿Qué es la alfabetización emocional?

Dentro de las perspectivas teóricas que relevan el desarrollo social y emocional, uno de los conceptos que ha recibido mayor atención es el de alfabetización emocional; definido como la competencia de reconocer adecuadamente las propias emociones y las emociones expresadas por otros, es decir, adquirir conocimiento emocional (Bailey, Denham, & Curby, 2013; Riquelme y Munita, 2011). Los niños con una mejor comprensión emocional tienen expectativas más positivas respecto al comportamiento de sus pares, son más cooperadores y tienen un mejor auto-concepto, entre otros (Thompson, 2010).

El concepto de alfabetización emocional se enmarca en el paradigma de la inteligencia emocional (Salovey & Mayer, 1990), que supone el procesamiento de la información emocional en cuatro dimensiones: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional. Aun cuando Salovey & Mayer fueron los pioneros en la formulación del concepto, su difusión suele atribuirse a Goleman (1995) cuyo modelo de inteligencia emocional define las dimensiones de autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidad social.

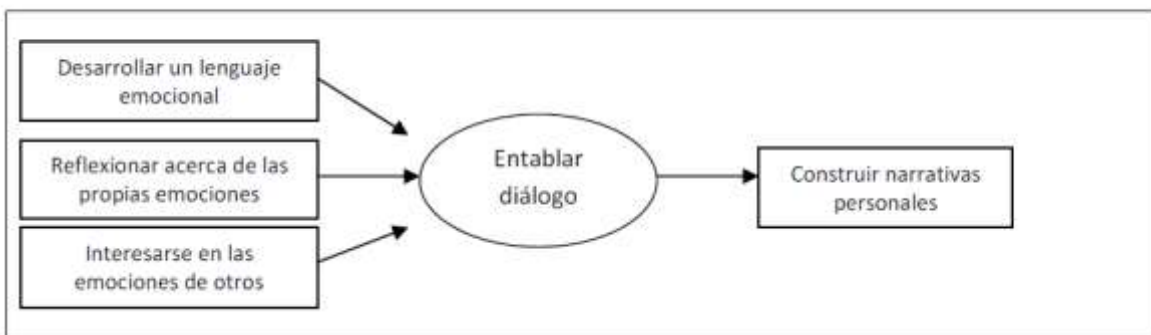
Tras más de dos décadas de desarrollo teórico e investigación en el ámbito de “lo socioemocional”, se considera que el uso de la palabra inteligencia le otorgó valor y estatus a dicho concepto, pero a su vez lo circunscribió a un constructo fijo y que se puede medir con precisión, olvidando los procesos de aprendizaje y desarrollo (Humphrey, 2013; Halberstadt, Denham & Dunsmore; 2001). Por ello, nuevos desarrollos teóricos han puesto énfasis en la naturaleza evolutiva de “lo socioemocional” y su dimensión interaccional, de construcción social y abierta al cambio; que emerge como una función entre factores internos y externos, y la interacción entre ambos. Dentro de estas perspectivas destacan el modelo de competencia socio-afectiva (Halberstadt, Denham & Dunsmore; 2001), de aprendizaje socioemocional (CASEL, s/f) y de competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007).

En esta investigación, se utilizará el modelo de alfabetización emocional de Antidote (2003), que define tres dimensiones:

- Desarrollo de un lenguaje emocional: refiere a la capacidad de poner en palabras las propias experiencias emocionales.
- Capacidad de reflexionar acerca de las propias emociones: alude al contacto con las propias experiencias emocionales, a ser capaz de mirarlas y a emitir un juicio acerca de ellas.
- Demostrar interés por las emociones de otros: corresponde al componente interaccional de la alfabetización emocional, es decir, su aplicación a las relaciones interpersonales.

Una síntesis del modelo se presenta en la siguiente figura:

Figura 1. Elementos de la alfabetización emocional según Antidote (2003)



¿Cómo se evalúa la alfabetización emocional?:

Existen varios instrumentos que evalúan habilidades emocionales y/o alfabetización socioemocional (Berkeley Puppet Interview, Pictorial Scale of Perceived Competence, Emotion Expression Scale for Children, How I feel scale, entre otros). En su mayoría estas herramientas se basan en desempeño (títeres, láminas, tareas) o en observación de terceros, están estandarizados para EEUU y reportan buen comportamiento estadístico (confiabilidad y validez), sin embargo, no son accesibles a población chilena ya que no cuentan con estudios en población de habla hispana.

Uno de los instrumentos más validados y utilizados en investigación es la Emotional Literacy Assessment (ELA) y Emotional Literacy Assessment and Intervention (ELAI) los que han sido desarrollados y probados en niñas y niños de 3-11 años and 11-16 años (Adrian Faupel, 2003). A continuación algunas características:

- Está basado en la teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman. Provee índices de auto-consciencia, auto-regulación, motivación, empatía y habilidades sociales de los niños, elementos presentes en el curriculum SEAL (ver mas adelante).
- Consiste en las formas estudiante, profesor y padres.
- La evaluación consiste en una serie de afirmaciones, por ejemplo, “me enojo si hago mal una actividad”, que se responde a través de una escala Likert de 4 puntos.
- Niños reciben un puntaje por cada dominio del ELA junto a un puntaje general en alfabetización emocional que representa su puntaje total en todos los dominios.

- Existen varias versiones (profesor, padres y niños). La versión más corta es la de profesor, que contiene 20 ítems y la más larga es la de padres/niño con 25 ítems. Toma entre 5 a 10 minutos terminar.
- El foco de la herramienta es proveer un tamizaje individual, sin comparación intergrupala, que permita identificar áreas en la alfabetización emocional donde los individuos pueden recibir intervenciones.
- La escala cuenta con buena evidencia de confiabilidad, con un Alfa de Cronbach que va desde 0.70 a 0.82 para la versión de reporte profesor-informante y ha reportado buena confiabilidad factorial (Southampton Psychology Service, 2003)
- Humphrey et al (2007) han reportado alta confiabilidad interna (0.77; 0.87 y 0.94 para niños, padres y profesores respectivamente).
- Análisis iniciales de Humphrey et al 2010, mostraron evidencia de validez discriminativa: puntajes de niños elegidos para apoyo adicional diferían significativamente de aquellos seleccionados como modelos a seguir (Humphrey et al, 2008).

Desafortunadamente, el ELA no cuenta con normas ni estudios en población de habla hispana.

Además, se evaluó la utilización de otras herramientas pero éstas no estaban disponibles para las edades de los estudiantes que participarían en este estudio:

- *Kusché Emotional Inventory* (KEI: Kusché, 1984). Esta herramienta es una evaluación de conocimiento de emoción receptiva. A los niños se les muestran 4 imágenes caricaturizadas representando expresiones emocionales en humanos y se le pide calzar esa imagen con 4 emociones básicas. Esta prueba ha sido utilizada para evaluar conocimiento emocional en niños preescolares.

- *The Emotion Matching Task* (EMT: Izard et al., 2003). Diseñada para niños en edad preescolar es muy similar al KEI en las tareas solicitadas.

Se hizo una revisión a herramientas para evaluación de habilidades socioemocionales y alfabetización emocional en español. Se encontraron las siguientes herramientas:

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995) en su versión en español de Fernandez-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Esta herramienta es una evaluación de inteligencia emocional desde la autopercepción del individuo. Esta escala evalúa tres aspectos claves: atención, claridad y regulación. Este estudio genera normas para hablantes de español adultos, entre 18 a 57 años.

Dada la extensa búsqueda bibliográfica y la ausencia de instrumentos para la evaluación de alfabetización emocional para niños entre 7 y 12 años, hablantes de español, se decidió desarrollar una escala propia, la que sería sometida a análisis de confiabilidad.

¿Por qué es importante favorecer el aprendizaje socio-emocional?:

Desde la neurobiología, existe evidencia de que la experiencia visceral de las emociones está gobernada por regiones del sistema nervioso que se desarrollan muy tempranamente, destacando la amígdala en el sistema límbico. Durante la primera infancia, otras regiones cerebrales maduran progresivamente y contribuyen a una evaluación más precisa de las emociones. Específicamente, la neo-corteza frontal es la responsable de la función del

lenguaje que permite “etiquetar” y describir las emociones, a la vez que subyace la autorregulación y otros procesos cognitivos. Así, los niños con mayor desarrollo emocional presentan también un mayor desarrollo cortical, lo cual favorece la autorregulación y el desarrollo cognitivo, conformando un círculo virtuoso (Shonkoff & Phillips, 2000; Ripley & Simpson, 2007; Hruby, Goswami, Frederiksen & Perfetti, 2011). La adquisición de vocabulario, que permite dar nombre a las experiencias emocionales, resulta fundamental para el desarrollo neo-cortical.

En Chile, se ha desarrollado evidencia local que permite comprender la relación entre variables socioemocionales, a nivel individual y de contexto, y el rendimiento académico (Berger, Alamos, Milicic y Alcalay, 2014). El estudio incluyó a 465 alumnos distribuidos en 13 cursos (siete 5tos y seis 6tos), y distribuidos equitativamente por género (52,1% mujeres) pertenecientes a tres establecimientos particulares subvencionados de nivel socioeconómico medio y medio bajo de Santiago de Chile. Los resultados indican que todas las variables socioemocionales se relacionaron significativamente con rendimiento académico así como entre ellas. La única excepción fue la ausencia de asociación observada para la percepción del clima en la relación con los profesores y de la escuela en su globalidad (Berger, Alamos, Milicic y Alcalay, 2014).

Existe evidencia que una mayor comprensión de las emociones se relaciona con conductas prosociales, como compartir y ayudar a otros, (Brownell et al., 2012) y con el desarrollo moral (Lane, Wellman, Olson, LaBounty, & Kerr, 2010). Un mayor entendimiento cognitivo y emocional sobre los otros favorece que los niños consideren y se anticipen a las reacciones de estos, motivando formas de razonamiento y conductas socialmente adecuadas. Hallazgos recientes confirman que un funcionamiento socio-emocional adulto es el resultado de relaciones significativas y motivadoras en la infancia. La capacidad de un niño de conectarse con otros y explorar el mundo puede ser entendido como el resultado de “recursos emocionales” alimentados a través de sistemas sociales sensitivos y responsivos a las necesidades emocionales de un niño, y que hacen que un niño sienta que es amado y se preocupan por él. Los niños que crecen en un contexto emocionalmente pobre encuentran dificultades en desarrollar capacidades de cuidador de otros, lo que disminuye sus probabilidades de volverse ciudadanos no violentos, con óptimo funcionamiento (Staub, 2001). Cabe mencionar que, si bien esta investigación se basa en perspectivas individuales de lo socioafectivo (autoestima, alfabetización emocional, comprensión lectora) estas deben ser comprendidas y articuladas con factores de contexto como el clima social escolar, entendiendo que ambas dimensiones son mutuamente dependientes (Berger et al., 2011 en Berger, Alamos, Milicic y Alcalay, 2014).

Favorecer el desarrollo de creencias y narrativas personales positivas es un objetivo central de la educación socioemocional. Para ello, se hace necesaria la generación de espacios de reflexión en los que los estudiantes puedan tener un diálogo consigo mismos y, a partir de allí, con otros, generando vínculos nutritivos. Asimismo se requiere que el alumnado cuente con instancias –tanto espontáneas como programadas- para poder ejercitar y poner en acción competencias socioemocionales. Quesenberry, Hemmeter, & Ostrosky (2011) han indicado que los docentes requieren ser entrenados en programas o políticas claras de modo de emplear actividades que promuevan el desarrollo socioemocional. La implementación efectiva de dichos espacios y oportunidades requiere la presencia de docentes que cuenten con herramientas y tengan un adecuado desarrollo profesional en esta área.

Evidencia de impacto de programas de promoción socioemocional:

Existen numerosos programas y curriculum de intervención asociados a la promoción de habilidades socioemocionales que cuentan con estudios sobre su impacto, en su mayoría en EEUU y Reino Unido, como “Going for Goals”, “New Beginnings”, “Promoting Alternative Thinking Skills o PATH”, “Social and Emotional Aspects of Learning o SEAL” por nombrar algunos, y numerosos estudios sobre intervenciones basados en promoción de habilidades socioemocionales¹. Las intervenciones incluyen curriculum universales como SEAL (DfES, 2005) y están dirigidos a aquellos que se encuentran “en riesgo” de desarrollar problemas emocionales o aquellos que ya han desarrollado problemas (George, s/a).

La evidencia que interesa a esta investigación dice relación con intervenciones de corta duración dirigidos a niños entre 7 y 11 años. Una revisión sistemática a la evidencia realizada por George, (s/a) encontró numerosos estudios en EEUU y Reino Unido que evalúan competencia emocional o conductual. Si bien la mayoría de los estudios encontraron efectos significativos de la intervención los resultados generales son de un efecto mediano.

PATHS fue evaluado a través de 5 estudios (Kelly et al, 2004; Curtis & Norgate, 2007; Greenberg et al, 1995; Riggs et al, 2006; Seifer et al, 2004). La mayoría utilizó a grupos grandes (más de 150) entre 6 y 9 años. Tres estudios fueron realizados en EEUU y 2 en Reino Unido. Todas las investigaciones encontraron diferencias entre las evaluaciones conductuales y emocionales. Los efectos más significativos fueron encontrados en el estudio de Curtis & Norgate (2007) para las variables “consideración”, “síntomas emocionales”, “hiperactividad” y “problemas con pares”. Sin embargo, indica George (s/a) estos resultados deben ser interpretados con precaución ya que la metodología utilizada en este estudio es baja en calidad y relevancia metodológica de acuerdo al marco referencial de Gough (2007) para evaluar metodología.

SEAL es una aproximación integral escolar para promover habilidades emocionales y sociales piloteada en 2003 en Reino Unido. Un estudio de Hallam, Rhamie, & Shaw (2006), reportó mejoras en el bienestar de los niños así como en indicadores de conducta, confianza, comunicación social y habilidades de negociación. Este estudio, sin embargo, no cuenta con un grupo de comparación y el impacto de los resultados puede encontrarse relacionado con la calidad previa del docente (George, s/a).

Una revisión sistemática a la evidencia sobre alfabetización emocional (George, s/a) reporta 5 estudios con evidencia confiable sobre el impacto de programas en grupos de niños (Humpalos hrey et al, 2010a; Humphrey et al, 2010b; O’Hara, 2011; Ruttledge & Petrides, 2011; Burton, Osborne & Norgate, 2010). Estas intervenciones comparten diversas características: son de corta duración (45 minutos a la semana por 8 semanas) y se han aplicado a grupos de niños de edades similares a la investigación actual:

- Dos estudios (ambos por Humphrey et al, 2010a, 2010b) evaluaron un componente del curriculum SEAL (unidades “New Beginnings” and “Going for Goals”). Las sesiones fueron de 45 minutos a la semana por 7 semanas. El foco de la intervención es que los niños “tomen responsabilidad por su conducta” y generar apoyo mutuo más allá del término del programa.
- Cuatro de estos estudios utilizaron Emotional Literacy Assessment and Intervention Instrument (ELA, ELAI, Faupel, 2003).

¹ <http://www.ucl.ac.uk/educational-psychology/resources/CS2George.pdf>

- Ruttledge y Petrides (2011) evaluaron el impacto de Terapia Conductual en el comportamiento disruptivo de 25 estudiantes. Utilizaron sesiones de 6 horas lideradas por un investigador y un profesor de la escuela. Se usaron materiales de Squire (2001) *think good, feel good* (Stallard, 2002) y *Anger Management* (Faupel, Herrick & Sharp, 1998).
- O'Hara (2001) evaluó el programa Peer Mentoring. Sesiones de 20 minutos dos veces a la semana por todo un semestre. Utilizaba un sistema de mentores compuesto por estudiantes 3 años mayores que el grupo de intervención y con los que discutían aspectos de la vida escolar y del hogar.
- Burton et al (2010) evaluó el programa Emotional Literacy Support Assistant (ELSA). Asistentes de profesores fueron entrenados por psicólogos educacionales para trabajar uno a uno y en grupos con niños que necesitaban apoyo emocional extra.
- Todas las intervenciones reportaron problemas con el muestreo. Pocas oportunidades de seleccionar participantes y asignarlos aleatoriamente a grupos control y experimental.

A pesar de dirigirse a grupos de niños de similares edades y ser intervenciones de corta duración, estas investigaciones presentan varias diferencias;

- Liderazgo de la intervención: El liderazgo podía ser de un miembro de la escuela (docente) o investigador.
- Intervenciones estructuradas y no estructuradas: Humphrey et al siguieron un plan sistemático para cada sesión. Ruttledge & Petrides (2011) usaron materiales basados en teoría psicológica y el programa ELSA usó actividades basadas en la evidencia.

Algunas conclusiones de la revisión de George (s/a) son:

- Intervenciones más estructuradas parecen ser más efectivas que intervenciones menos estructuradas.
- Alfabetización emocional es un concepto difícil de especificar. Todas las intervenciones tenían diferentes aproximaciones teóricas y modelos de implementación.
- La mayoría de los estudios revisados hablan de estimulación de inteligencia emocional entendida como motivación, empatía, auto consciencia, auto-regulación y habilidades sociales a través de; la facilitación de desarrollo personal; exploración de ciertos aspectos claves en profundidad; espacio para la práctica de nuevas habilidades en un ambiente de seguridad y confianza, etc.
- Específicamente, "Going for Goals" se centra en empatía, auto consciencia y habilidades sociales que es diferente de "New Beginnings" que se enfoca en autoconciencia del proceso de aprendizaje y apoyo mutuo.
- Se han observado cambios en habilidades que no se consideraban como foco de la intervención. Por eso es bueno incluir una batería de evaluación amplia.
- Para identificar niños con problemas conductuales y emocionales que pueden beneficiarse más de la intervención (el grupo de apoyo extra que aparece en New Beginnings y Going for Goals) se recomienda hacer un screening previo o pedirle opinión a profesores y miembros del personal de colegio.

En Chile, una evaluación del Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socio-Emocional (BASE) en estudiantes de tercero y cuarto grado demostró el impacto del programa en la autoestima de 647 estudiantes percibida por sus profesores (medida a través de TAE profesor). Asimismo, el programa mitigó el descenso en la percepción del clima escolar

según la escala ECLIS, en indicadores de integración social y en el rendimiento escolar, los cuales si se observaron en el grupo control (Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, en publicación)².

¿Cómo se percibe el aprendizaje socioemocional en los establecimientos educativos?:

La escuela es el primer espacio público de aprendizaje de códigos de vida comunitaria fuera de la familia, sin embargo, se privilegia la transmisión de contenidos en desmedro de las otras dimensiones de la experiencia humana, igualmente sanas, enriquecedoras y aportadoras para el desarrollo personal y para una convivencia escolar y social democrática (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2003). A pesar de la importancia de la alfabetización emocional para diversos ámbitos del desarrollo humano, una investigación de Berger et al (2009) en Chile revela “la ausencia de herramientas tanto a nivel docente –para trabajar el ámbito socio-emocional con sus estudiantes– como a nivel institucional –para favorecer climas sociales escolares nutritivos–. Más aún, no queda claro el énfasis que debieran tomar dichas estrategias” (p. 38). De este modo, a pesar de la importancia del aprendizaje socio-emocional, los docentes chilenos no cuentan con estrategias o herramientas para su aprendizaje en el aula.

Relación entre aprendizaje socioemocional e integración en el aula³:

Se encuentra explícito en esta investigación una relación entre alfabetización socioemocional e integración e inclusión escolar. Esta relación se justifica a través del marco del aprendizaje colaborativo y cooperativo el cual, bien logrado, fomenta el aprendizaje y el desarrollo cognitivo (Mercer, 2008 en Grau y Pino-Pasternak, 2012). En estos, prevalece la *horizontalidad* de la interacción, con la discusión entre pares como el motor del aprendizaje (Grau y Pino-Pasternak, 2012).

El aprendizaje colaborativo no solo presenta resultados asociados al aprendizaje de contenidos escolares (Baines, Blatchford & Chowe, 2007; Mercer, 2008, Mercer & Littleton, 2007; Shayer & Adey, 2002 en Grau y Pino-Pasternak, 2012) sino también en otras áreas como la motivación. Muchos autores (Sharan, 1980; Elbers y de Haan, 2005; Slavin, 1995) han presentado evidencia a favor del trabajo colaborativo para mejorar la participación e integración de estudiantes con de otras culturas, etnias o con NEE.

La explicación a estos estudios es que, uno de los elementos más importantes del trabajo colaborativo es su potencial para favorecer la integración social al ofrecer oportunidades para que los estudiantes aprendan unos de otros (Hijzen et al, 2007 en Grau y Pino-Pasternak, 2012). Esto se explicaría porque las formas de trabajar en el aula, en particular el trabajo colaborativo, permiten capitalizar la diversidad al interior de estas a favor del aprendizaje. Sin embargo, a pesar de la importancia del trabajo colaborativo para lograr aprendizajes de diverso tipo, existe investigación que ha identificado que intervenciones implementadas en aulas inclusivas dependen fuertemente de variables generales que impactan en el aprendizaje de los estudiantes, particularmente aquellas asociadas al clima escolar (Grau y Pino-Pasternak, 2012).

² Ver fichas bibliográficas para detalles en Anexo 1

³ Esta sección se basa fuertemente en el capítulo: Educación y diversidad: Aportes desde la psicología educacional escrito por Valeska Grau y Deborah Pino-Pasternak (2012).

La importancia de los libros:

La lectura es el principal medio de desarrollo del lenguaje, expande la memoria humana y determina procesos de pensamiento, además de ser un factor esencial del éxito o fracaso escolar (Condemarín, 2001). Más allá de la dimensión cognitiva, la lectura también resulta esencial para el aprendizaje socioemocional, en tanto favorece la adquisición de lenguaje emocional y promueve el desarrollo empático. En este contexto, la lectura de cuentos en la infancia constituye una experiencia educativa de la mayor importancia para el desarrollo afectivo y cognitivo de los niños.

En Chile, la práctica parental de leer cuentos a los hijos es reducida en comparación con las prácticas que se observan en países desarrollados (Susperreguy, Strasser, Lissi, & Mendive, 2007). Si bien, en Chile, la frecuencia con que los padres leen a sus hijos es baja para todos los niveles socioeconómicos, los niños de contextos más vulnerables se encuentran en desventaja al considerar que la variable que más discrimina la lectura de libros es el nivel socioeconómico (Fundación la Fuente & Adimark, 2010).

Lo anterior resulta relevante en el supuesto de que las instituciones educativas se han relevado como un contexto estratégico para compensar las diferencias provenientes del hogar. En Chile, a partir del Plan Nacional de Fomento Lector (PNFL) "Lee Chile Lee", se han realizado importantes esfuerzos que apuntan a promover la lectura de cuentos en la primera infancia. El Ministerio de Educación, una de las entidades coordinadoras del PNFL, ha intervenido en establecimientos subvencionados a través de la entrega de bibliotecas de aula, y de la capacitación en estrategias de animación lectora. En este escenario, la lectura de cuentos ha cobrado especial fuerza en los últimos años, instalándose gradualmente como una práctica habitual en educación preescolar y en los primeros años de educación básica. Con el objetivo de compensar las diferencias de lenguaje por nivel socioeconómico, la lectura y creación de cuentos en el contexto escolar ha recibido especial atención en el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente como el vocabulario, la conciencia fonológica o el reconocimiento de letras. Sin embargo, el valor de la lectura de cuentos para el desarrollo socioemocional de los niños no ha sido suficientemente considerado en las prácticas pedagógicas o de lectura en el aula a pesar que, desde el mundo académico, se respalda la lectura compartida como medio de alfabetización emocional (Graham Doyle & Bramwell, 2006; Milicic & Rivera, 2009; Munita & Riquelme, 2009; Aram & Aviram, 2009; Riquelme & Munita, 2011; Karniol, 2012; Johnson, 2012; Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols, & Drummond, 2012).

La lectura y la creación de historias para la alfabetización emocional:

La literatura infantil constituye un medio privilegiado para la alfabetización emocional, en tanto el mundo emocional y social aparece como una parte integral de los cuentos infantiles. En un estudio de 90 libros para niños de entre 3 a 6 años, se halló que las referencias a emociones o eventos sociales –a través de las palabras, expresiones, imágenes y situaciones presentadas en los libros- ocurren en promedio cada tres oraciones (Dyer, Shatz, & Wellman, 2000).

La principal característica que se atribuye a los cuentos infantiles es el potencial de conectar emocionalmente a los niños con las experiencias de los personajes (Alexander, Miller, & Hengst, 2001; Graham Doyle & Bramwell, 2006). En la lectura y en la creación de historias los niños se enfrentan a sus alegrías, miedos y conflictos, a la vez que se enriquece la comprensión emocional de sí mismos y de otros. La literatura de ficción también ha sido

relacionada con el desarrollo de la empatía y de conductas prosociales (Brownell et al., 2012; Johnson, 2012; Karniol, 2012) y con la sensibilidad moral (Symons, Peterson, Slaughter, Roche, & Doyle, 2005).

La relación que los niños establecen con los personajes de la historia se enmarca en una concepción constructivista del aprendizaje, para la cual el niño es un sujeto activo que construye significado a partir del texto, desde sus experiencias y conocimientos previos. Como señala Petit (2001), “un lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor. Y es allí, en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye” (p.28).

Esta creación y apropiación de las voces de los personajes ofrece a los niños las posibilidades de tomar perspectiva, ver el mundo desde la posición de otro e inferir pensamientos, sentimientos e intenciones de los personajes, favoreciendo así la apertura a la diversidad y una actitud inclusiva. La puesta en marcha de este proceso está influida de manera importante por el contexto en que se desarrolle (Lysaker, Tonge, Gauson, & Miller, 2010). Por ejemplo, Lysaker et al., (2010), en un estudio que utiliza la lectura y producción de cuentos en la escuela como herramienta de desarrollo afectivo y social con estudiantes de segundo y tercero básico, entrega evidencia de que a través de la lectura de libros ilustrados se favorece no solo el aprendizaje lector sino también las habilidades sociales. En esta misma línea, el estudio desarrollado por Renati (2011) sobre diarios de enojo dio cuenta del rol de la escritura como una estrategia adaptativa para lidiar con las propias emociones. El desarrollo de estos relatos, de acuerdo a la autora, promueve el desarrollo de habilidades emocionales y sociocognitivas. Otro estudio (Cohler, 2011) dio cuenta del uso de la escritura como una herramienta terapéutica en la medida que facilita la elaboración de una narrativa coherente de eventos catastróficos.

Los estudios mencionados anteriormente han identificado que la escritura permite la expresión, el reconocimiento y la articulación de las emociones, por lo que resulta relevante el incluir esta práctica dentro de los talleres de desarrollo socioemocional que incorpora la presente investigación.

En el marco de la alfabetización emocional y la literatura infanto juvenil, quienes han hecho un aporte en este sentido las Bibliotecas Escolares del Centro de Recursos del Aprendizaje (CRA) dependientes del Ministerio de Educación, el cual existe a partir de 1995 con el programa MECE- Media. En la actualidad, este componente forma parte de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, con el fin de lograr un estrecho y permanente vínculo entre el currículum y las políticas de adquisición de recursos de aprendizaje, buscando de ese modo ser un apoyo real para los planes y programas de la Enseñanza Básica y Media.

Las bibliotecas escolares CRA apoyan la implementación del currículum propuesto por la Reforma Educacional Chilena, entre ellas destacan por su importancia las habilidades de lectura, que favorecen el desarrollo del aprendizaje y una apropiación más efectiva de los recursos informativos. En este contexto se modifica la idea habitual que se tiene de biblioteca escolar, mediante la implementación de un nuevo espacio, orientado a generar instancias activas para el aprendizaje y una diversificación de las estrategias y recursos de enseñanza.

El CRA funciona como el espacio del establecimiento donde está centralizada la mayor cantidad de recursos; impresos, audiovisuales, instrumentales, concretos y digitales) y su primera función es estar siempre disponibles para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de toda la comunidad escolar (estudiantes, docentes, apoderados y funcionarios).

Al año 2011, se han constituido 7.276 bibliotecas escolares/CRA en Educación Básica y 2.033 en Enseñanza Media en todo el país.

¿Qué otras iniciativas han combinado alfabetización emocional y creación literaria?:

La psicóloga Paola Santagostino (1997), ha utilizado los cuentos de forma terapéutica y educativa sosteniendo que ellos constituyen un curso completo de formación para la vida. En específico, su trabajo ha utilizado con profesores la técnica de grupos pequeño entre 6 y ocho niños.

Ella sostiene que los cuentos son una excelente herramienta de trabajo y que son imprescindibles en el proceso de aprendizaje, en la medida que ellos transmiten el patrimonio cultural y hacen referencia al significado; en etapas que las explicaciones racionales son muy complejas, las explicaciones y soluciones mágicas tiene un valor indiscutible.

Para la escritura de cuentos, Santagostino define un enfoque estructural en tres fases: inicio, crisis y solución. Al respecto, en la lectura y escritura de cuentos están presentes las grandes problemáticas de la humanidad, en ellos el protagonista supera los problemas, venciendo al antagonista con la ayuda de uno o varios aliados. En ese sentido transmite un problema junto a un mensaje esperanzador, en los recursos de los personajes para enfrentar las dificultades, ya que por definición los cuentos terminan bien.

Cuando los niños inventan las historias, puede partirse de un esquema como el siguiente: En una primera fase el niño o los niños si es grupal, escogen el tema y presenta los personajes; en una segunda fase establece los términos del problema y en la tercera fase se buscan las soluciones que utilizarán el protagonista y sus aliados para salir de la crisis

Santagostino destaca que es importante tener el máximo respeto por la narrativa de los niños y generar claramente las reglas del juego. La autora propone una técnica con personajes arquetípicos a través de unas cartas con ilustraciones que faciliten la creatividad, pero también puede pedirse a los niños que lo dibuje o dramaticen.

En las cartas hay una división en tres grupos: los protagonistas, los antagonistas y los aliados, la elección de cartas por cada uno de los niños facilita la participación de todos los niños del grupo, facilitando la interacción entre ellos.

A diferencia de Santagostino, cuyo trabajo es realizado en grupos pequeños, el Grupo de Investigación en Literatura infantil y Educación literaria de la Universidad de Barcelona (GRETEL) desarrolló un proyecto de investigación que, mediante la lectura libros-álbum, tuvo como objetivo formar comunidades de curso inclusivas (aulas entre 25 y 30 estudiantes). Específicamente, a través de literatura infantil sobre migración se intencionó la acogida de estudiantes inmigrantes.

Respecto a la metodología, la intervención consistió en sesiones con todo el curso, implementadas por el docente a cargo del grupo, cuyo eje central era la lectura de libros

álbum y la discusión de los mismos. En algunos casos también se realizaron tareas breves de escritura, poemas acrósticos o tiras cómicas, y dramatización de textos a partir del cuento (Arizpe, 2012).

La selección de lectura de cuentos como metodología se justificó considerando que “la dimensión afectiva y emocional que caracteriza los vínculos con los textos literarios podía favorecer que las obras llevaran a la construcción compartida de significados, a la adopción de un enfoque abierto sobre el fenómeno migratorio y al proceso de tránsito de los alumnos recién llegados” (Colomer, 2012, p.12). Tal como se señaló anteriormente, los libros-álbum que formaron parte de la intervención abordaban directa o indirectamente el tema de la inmigración. Al respecto, Campano & Ghiso (2011) destacan que “en la literatura, los personajes marginados recuperan su voz, reconstruyen su identidad y pueden representar una esperanza para el lector con una historia similar (...) también invitan a los lectores que no han vivido esas experiencias a interrogar sus prejuicios y a tomar conciencia de la construcción de esas experiencias e historias” (en Arizpe, 2012, p. 61-62).

Si bien la evaluación final de la intervención aún no ha sido publicada, dentro de las dificultades de implementación se señalan dos puntos principales (Arizpe, 2012). Primero, que las actividades de lectura en el contexto escolar se dirigen principalmente a la adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas, en desmedro de los personajes y el argumento del cuento. En segundo lugar, el énfasis que se brinda a la evaluación de la actividad, lo cual se tensiona con el hecho de que todos los docentes valoraron el que las sesiones generaron espacios en los cuales los alumnos se sintieron cómodos con la exploración de sus identidades y experiencias.

Otro programa ha incorporado cuentos y alfabetización socioemocional; el programa Reading, Writing, Respect and Resolution [4Rs] (Brown, Jones, LaRusso & Aber, 2010) es un currículum que utiliza la literatura infantil como un trampolín. Corresponde a una intervención escolar con foco en el desarrollo de alfabetización, resolución de conflictos y comprensión inter-grupal que entrena y apoya docentes de pre-kinder a quinto básico en cómo integrar la enseñanza de competencias socio-emocionales en el currículum de lenguaje. A este conjunto de focos de intervención se le llaman “procesos sociales al interior del aula”, los que son esenciales para promover aprendizaje y logro (Cohen, Raudenbush y Ball, 2003; Fullan, 2001).

A nivel metodológico, este programa ha utilizado un diseño cluster de ensayos aleatorios controlados para evaluar; a) si el funcionamiento socio-emocional predice diferencias en la calidad de procesos e interacciones en salas de clases de niñas y niños de 3er año, b) evaluar el impacto experimental de una intervención escolar basada en aprendizaje socio-emocional en la calidad de procesos asociados a la sala de clases controlando por funcionamiento socio-emocional del docente y c) examinar si intervenciones que impactan en la calidad de la sala de clases son moderadas por factores asociados a los docentes. Este diseño asigna aleatoriamente unidades organizacionales (clusters, como escuelas) a condiciones de control e intervención.

En concreto, el programa 4Rs es una intervención anual con una sesión semanal y está estructurado en siete unidades, las cuales intencionan transversalmente competencias socioemocionales: (1) construcción de comunidad; (2) entender y manejar emociones; (3) escuchar; (4) asertividad; (5) resolución de problemas; (6) convivencia en diversidad; (7) cooperación. Para cada unidad se cuenta con sesiones, cuya estructura consiste en la lectura en voz alta de un cuento infantil, conversación acerca del cuento y aprendizaje

aplicado. Al igual que para la intervención en literatura e inmigración, las sesiones de 4Rs tienen como eje central la conversación acerca del cuento, la cual consiste en discusión, escritura o juego de roles para favorecer la comprensión profunda del cuento y la conexión con la propia experiencia.

A la fecha, la evaluación del programa 4Rs (Brown et al., 2010) ha demostrado un impacto significativo positivo en variables como las competencias socioemocionales de los estudiantes, el comportamiento de los alumnos, la asistencia a clases, el rendimiento académico y el clima social escolar.

¿Por qué difusión digital?

Los libros infantiles no han quedado ajenos a la introducción de nuevas tecnologías. Como señala Moody (2010), el uso de libros digitales se ha vuelto una tendencia creciente en las salas de clases. A nivel de investigación, los estudios se han centrado en comprender su potencial beneficio para la adquisición de vocabulario y el desarrollo de la comprensión lectora y la conciencia fonológica (Jong & Bus, 2004; Mol, Bus, & de Jong, 2009; Smeets & Bus, 2012). El valor de los libros digitales para la alfabetización emocional ha recibido escasa atención.

Este proyecto propone la utilización de libros interactivos para la creación de cuentos en aula. Los llamamos libros interactivos porque el material utilizado en las sesiones de aprendizaje socioemocional será prediseñado, creado para “facilitar un uso activo y creativo por parte de los profesores y para elicitar trabajo grupal con otros niños y adultos” (NAEYC y Fred Rogers Center, s/a, p. 1).

No obstante lo anterior, la transferencia y la instrumentalización de aspectos relacionados con el aprendizaje socioemocional implican un gran desafío que ha sido insuficientemente logrado en el sistema escolar, como han demostrado diversas investigaciones realizadas en nuestro país (Alcalay, Milicic & Torretti, 1996, 2005; Arón y Milicic, 1999; Berger et al., 2009; Milicic, Alcalay & Torretti, 1994). En ellas se ha constatado que una de las quejas más reiteradas de los docentes guarda relación con un sentimiento de insuficiencia en su formación profesional para promover el desarrollo socioemocional de sus alumnos. También los profesores refieren dificultades para favorecer una inclusión más justa de todos los estudiantes, atendiendo a las necesidades particulares de cada cual de tal manera que puedan sentirse parte de un contexto emocionalmente seguro. Esta investigación plantea utilizar la difusión del modelo piloto validado y ejemplos de la experiencia del modelo a través de medios digitales para alcanzar una amplia difusión a nivel nacional.

□ Preguntas de Investigación:

¿Es posible estimular el aprendizaje socio-emocional a través de la creación colaborativa de cuentos relativos a temas de inclusión?

¿Es posible el diseño, construcción y aplicación de un modelo piloto de intervención para el aprendizaje socioemocional para niños de 5to básico?

¿Existe algún cambio en la alfabetización emocional, comprensión lectora, autoestima y clima escolar de los niños antes y después de asistir a las sesiones de creación colaborativa de cuentos?

¿Existe algún cambio en cómo los profesores perciben el clima escolar y autoestima de los niños?

□ Hipótesis y Objetivos:

Objetivo General:

Diseñar, construir y aplicar un modelo piloto de intervención que estimule el aprendizaje socio-emocional de niños de 5º básico de la RM a través de la creación colaborativa de cuentos relativos a temas de inclusión.

Objetivos Específicos:

1. Diseñar un taller piloto de creación de cuentos en temas de inclusión para el aprendizaje socio-emocional que genere como productos una guía para el profesor, un manual y material pre-diseñado para las actividades

2. Desarrollar herramientas piloto de evaluación del relato de los niños y de sus producciones (texto e imagen) en relación al uso de lenguaje socio-emocional.

3. Evaluar el impacto que el taller de creación de cuentos en temas de inclusión tiene en la comprensión lectora, autoestima y la alfabetización emocional de los estudiantes evaluando la opinión docente respecto al modelo propuesto.

4. Editar, producir, publicar y difundir online con acceso gratuito una colección de al menos 3 cuentos con temáticas inclusivas que recopilen el trabajo realizado por los niños y el material dirigido a los docentes.

□ Metodología.

Muestra:

	Curso 1 Control	Curso 2 experimental	Total participantes
Colegio 1	41	44	85
Colegio 2	40	42	82
Total participantes	81	86	167

La muestra total corresponde a 167 (78 niñas y 89 niños) estudiantes y 4 docentes de 5to básico de dos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Chile. Las características relevantes que se registrarán en cada institución son: tamaño de cada curso en 5to básico, presencia de programas de educación especial (PIE) y dependencia administrativa. Las características relevantes que se registrarán en los cursos de 5to básico

al interior del colegio son: edad de los profesores, años de experiencia docente, conocimiento y uso de estrategias de estimulación de alfabetización emocional.

El criterio de inclusión fue; presentar consentimiento y asentimiento informado para participar en la investigación.

Diseño:

Se utilizó un diseño cuasi experimental pre y post de asignación aleatoria de clusters (cada curso de 5to básico) a condición experimental y control al interior de cada colegio. Dadas las características de las instituciones educativas no es posible asignar aleatoriamente a cada participante a una condición control y experimental ya que eso implicaría desarmar los cursos previamente establecidos. La selección de los colegios no fue aleatoria, y se consideraron las siguientes variables para la selección de las instituciones educativas; instituciones con quienes se pueda establecer una relación recíproca de colaboración y que cuenten con mayoría de población de estudiantes de contextos desaventajados, Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) superior al 60% y con Programa de Integración Escolar (PIE). Los motivos para estos requisitos son la importancia que tiene para la investigación estimular el aprendizaje socioemocional en contextos vulnerables y en establecimientos que tengan un proyecto de integración y, por lo tanto, un indicador preliminar de la diversidad de sus estudiantes. Una de las instituciones seleccionadas tiene un IVE de 69,62% y la otra tiene un IVE de 70%.

Grupos control y experimental:

Los grupos experimentales recibieron 6 sesiones de intervención y una de cierre distribuidas en 2 horas pedagógicas de frecuencia una vez a la semana. Las intervenciones se realizaron en horas de clases de lenguaje, previa negociación con los profesores de la asignatura. Los grupos control no recibirán intervención y continuarán con sus clases normales. Los profesores de lenguaje de cada grupo experimental participaron activamente en las sesiones desde la primera reunión de coordinación hasta la sesión de cierre. Se cauteló que los profesores de lenguaje no fueran los mismos en el grupo experimental y control al interior de cada colegio.

Aplicación instrumentos grupo experimental



Instrumentos:

1. Escala de Alfabetización Emocional (ALF): En Chile no se cuenta con instrumentos estandarizados para población chilena para evaluar alfabetización emocional, por lo tanto, se desarrolló una escala de autoreporte para estudiantes basado en el instrumento Emotional Learning Assessment (ELA). Se desarrollaron 41 ítems basados en afirmaciones. Las respuestas se organizan en escala Likert.

Se generó evidencia de validez a través de criterio de jueces expertos. Por lo tanto, de los 41 ítems desarrollados, 39 se enviaron a 4 jueces externos a los cuales se les solicitó que evaluaran:

Pertinencia: el ítem es congruente con la dimensión del constructo evaluado.

Relevancia: el ítem parece importante para conocer el nivel de alfabetización emocional de un alumno de 5to básico

Comprensión: el contenido del ítem es fácilmente entendible para un niño de 5to básico

A partir de esta revisión se eliminaron 6 ítems, indicado por un criterio mixto de porcentaje de acuerdo de jueces y criterio del equipo de investigación. Se agregaron 6 ítems y se reformularon 36 ítems en base a comentarios de expertos.

La versión final de la escala incorpora 41 ítems como se indica a continuación:

	La mayor parte del tiempo	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca
1. Soy una persona simpática				
2. Me cuesta ponerle palabras a mis ideas				
3. Cuando hago algo que no debo, me siento culpable				
4. Me gusta conversar con mis compañeros				
5. Me doy cuenta cuando algo me pone triste				

Esta escala evalúa a través de 4 ítems la dimensión de lenguaje emocional, 20 ítems la dimensión de reflexión acerca de las propias emociones y 17 ítems la dimensión de interés por las emociones de otros. Su aplicación se estima en 10 a 15 minutos.

Se aplicó esta escala a 165 niños y niñas.

2. Batería de Tests de Autoestima Escolar TAE (versión alumno y docente): Desarrollado por la Fundación Educacional Arauco, autoras Marchant, Haeussler y Torreti. La versión TAE- alumno (Test de autopercepción de Autoestima) fue estandarizado en una muestra de 2.088 sujetos de 3ero a 8avo básico de nueve comunas de la Región Metropolitana. Está compuesto por 23 afirmaciones (ítems) frente a cada una el estudiante debe comentar sí o no. Este test fue estandarizado para población chilena el año 1997. Su aplicación demora entre 15 y 25 minutos. Este test presenta evidencia de confiabilidad evaluada a través de Alpha de Cronbach de 0,79. EL TAE profesor (Test de inferencia de autoestima) evalúa la autoestima de alumnos de educación general básica a través de la percepción de que tiene de ellos su profesor jefe. Consta de 19 afirmaciones (ítems) con cuatro posibilidades de respuesta que dicen relación con la frecuencia en que cada una de ellas aparece. La confiabilidad de la escala se evaluó en una muestra de 167 niños y niñas pertenecientes a dos establecimientos de la Región Metropolitana a través de Alpha de Cronbach

3. Escala de Clima Escolar Social para estudiantes (ECLIS) y docentes (ACLIS): de los autores Aron, Milicic y Armijo (2000). Ha sido validado en población chilena de 5to a 8avo básico. Este instrumento consta de 81 ítems organizados en 4 sub-escalas orientadas a evaluar la percepción de fortalezas y debilidades en relación a cuatro áreas: relación profesores-alumnos (30 ítems), condiciones físicas (10 ítems), relaciones entre pares (15 ítems), evaluación general del colegio (27 ítems) y bullying (8 ítems). Para cada ítem se entrega una respuesta indicando el grado en que la afirmación se aplica en cada área. La evidencia de confiabilidad, evaluada a través de Alpha de Cronbach en las 4 dimensiones, se sitúa entre 0,63 a 0,82. Su tiempo de aplicación se estima entre 10 a 15 minutos.

4. Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) de autores Allende, Condemarín y Milicic (1991) es un instrumento estandarizado a población chilena, que permite medir en forma objetiva el grado de dominio de la lectura por parte de un niño desde el aprendizaje inicial hasta el momento en que se convierte en un lector independiente.

Las principales características de esta prueba son que está organizada por niveles de lectura, se elaboraron dos formas paralelas para cada nivel, en los cinco niveles primeros se elaboraron formas de 4 subtests con un máximo de 28 ítems por forma y un mínimo de 18

ítems. Para determinar los niveles de lectura se han tenido en cuenta tres operaciones específicas:

- a) Traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales.
- b) Dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación.
- c) Descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales.

Las áreas de la lectura son:

- a) Área de la palabra
- b) Área de la oración o frase
- c) Área del párrafo o texto simple
- d) Área del texto complejo.

La prueba CLP presenta evidencia de confiabilidad, establecida a través de test-retest, la que fue determinada en una muestra de 55 niñas y niños de la Educación Básica pertenecientes a 5to básico de la Región Metropolitana. Confiabilidad (r Pearson) para la forma A es de 0,97 y para la forma B es de 0,90, puntajes que se consideran aceptables.

En la presente investigación se aplicaron las formas de A y B del CLP en forma contrabalanceada a cada curso dependiendo del momento; pre y post. Es decir, si a un curso se le aplicó la forma A en la evaluación pre, se aplicó la forma B en la evaluación post. Se estima un tiempo de aplicación de 15 a 20 minutos.

5. Encuesta de problemas emocionales y conductuales: Producto de la evidencia revisada, se concluyó que era necesario identificar a los niños que, al interior de cada curso, ya sea control o experimental, mostraban problemas emocionales o sociales ya que éstos parecían beneficiarse más de la intervención. En otras investigaciones, para identificar a estos niños, se utilizaba el criterio de los profesionales que trabajan en el colegio. Para efectos de esta investigación se le pidió lo siguiente a los docentes de cada curso experimental calificar el nivel de desarrollo emocional de cada estudiante es una escala de Muy Bueno a Necesita Ayuda (ver Anexo 2). Adicionalmente, se le solicitó a los docentes que respondieran dos preguntas: ¿Cuáles son los niños que más le dificultan la realización de las clases? ¿Cuáles son los niños que están más solos o aislados en el curso?. El objetivo de estas preguntas es diferenciar aquellos niños con síntomas externalizantes de aquellos internalizantes en caso de que las primeras preguntas no permitieran discriminar entre los estudiantes. La encuesta se entregó a los profesores al comenzar los talleres. Las preguntas de identificación de estudiantes se le hicieron al docente después de la aplicación del taller.

6. Encuesta de satisfacción de los talleres: para los estudiantes y docentes participantes de los talleres. Esta herramienta pretende recoger la opinión de docentes y estudiantes respecto a los talleres de creación de cuentos, específicamente. Para los docentes, esta encuesta indaga en tres dimensiones respecto a los talleres; clima, metodología de las actividades e impacto de las sesiones. En el caso de los estudiantes indaga en las sesiones y en el impacto del taller. Esta encuesta se responde a través de 4 categorías que van desde Muy en desacuerdo a Muy de acuerdo (Ver Anexo 2).

Procedimiento:

Se utilizó metodología cualitativa y cuantitativa para la recolección de datos.

Todos los sujetos recibieron consentimiento y asentimiento informados previo a su participación en la investigación. Si un estudiante no desea participar de la investigación se le asignaron actividades a realizar durante las sesiones.

El proyecto se desarrolló en tres fases:

Fase 1: Creación de material y desarrollo de herramientas de evaluación (4 meses)

En una primera fase se desarrollará el modelo piloto para el curriculum educativo, compuesto por una guía para el profesor, un manual y materiales para las actividades por sesiones. Expertos en la educación, libros infantiles y psicología del desarrollo se reunieron semanalmente por el período de 3 meses para crear un modelo por etapas. Todas las sesiones cuentan con un protocolo de taller que considera actividades guiadas por el investigador y el docente. Se definieron dos investigadores por grupo experimental para la aplicación de los talleres. Además, en esta etapa se trabajó con el docente para la conformación de los grupos de trabajo de los estudiantes. Esta etapa contempla la creación de material semi-estructurado para la promoción de los aprendizajes socio-emocionales, el que será utilizado y evaluado en la aplicación.

Durante esta etapa también se desarrollaron; la escala de alfabetización emocional, basada en el modelo teórico de Antidote (2003) para la alfabetización emocional, encuestas de satisfacción para estudiantes y docentes y preguntas para los docentes de los grupos experimentales acerca de las características del curriculum del establecimiento asociadas a aprendizaje socioemocional.

Fase 2: Aplicación y evaluación de los talleres (5 meses)

Durante esta fase se llevó a campo el modelo desarrollado en la etapa previa.

Todos los sujetos, tanto docentes como estudiantes, recibieron un consentimiento informado previo a su participación. No serán incluidos en la investigación estudiantes que no hayan entregado consentimiento informado.

Procedimiento evaluación pre:

A todos los alumnos (en grupo control o experimental) se le aplicaron las siguientes pruebas en formato grupal; comprensión de lectura (CLP, en una de sus formas), la escala de autoestima escolar (TAE), la escala de alfabetización emocional (ALF) y la escala de clima social en sala de clases (ECLIS). El orden de aplicación de las pruebas es con el CLP al final. Se solicitó un bloque pedagógico de 45 minutos para la aplicación de los instrumentos. Algunos estudiantes en todos los cursos se demoraron más en terminar el CLP, con algunos de ellos no empezando la prueba. Se cauteló que todos los estudiantes terminaran la aplicación de los instrumentos TAE, escala de alfabetización y ECLIS. A aquellos estudiantes que no alcanzaron a terminar o que estaban ausentes en la primera evaluación se les reunió para una segunda aplicación.

Procedimiento de los talleres de creación de libros:

Se dividió a los estudiantes en grupos de alrededor de 8 niños y se les invitó a participar en 8 sesiones de 2 horas pedagógicas cada una donde trabajarán, junto a un docente y un investigador, en la creación de un libro a partir del material diseñado en la fase anterior. La frecuencia de las sesiones fueron de una sesión semanal.

Características de los talleres:

Los talleres se han definido para ser aplicados en 6 sesiones semanales de 90 minutos.

El objetivo general de los talleres es que los estudiantes desarrollen competencias socioemocionales a través de la creación colaborativa de un cuento en el tema de inclusión.

Objetivos específicos:

1. Favorecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes (evaluado como: - desarrollo del lenguaje emocional, - reflexión sobre la propias emociones e - interés por las emociones del otro)
2. Favorecer la sensibilización en los temas de inclusión (reconocimiento y valoración de las diferencias, empatía, toma de perspectiva, autorregulación, solución creativa de problemas)
3. Favorecer la motivación y competencias de creación literaria

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Apertura pensar crear	Creación de personajes	Creación del escenario	Aparición del conflicto	Desenlaces posibles	Estructura final del cuento

En Anexo 3, se pueden ver ejemplos de cada sesión.

Aplicación post:

A todos los alumnos (en grupo control o experimental) se le aplicaron las siguientes pruebas en formato grupal; comprensión de lectura (CLP, en una de sus formas), la escala de autoestima escolar (TAE), la escala de alfabetización emocional (ALF) y la escala de clima social en sala de clases (ECLIS). El orden de aplicación de las pruebas es con el CLP al final. Se solicitó un bloque pedagógico de 45 minutos para la aplicación de los instrumentos. Algunos estudiantes en todos los cursos se demoraron más en terminar el CLP, con algunos de ellos no empezando la prueba. Se cautelo que todos los estudiantes terminaran la aplicación de los instrumentos TAE, escala de alfabetización y ECLIS. A aquellos estudiantes que no alcanzaron a terminar o que estaban ausentes en la primera evaluación se les reunió para una segunda aplicación. Los estudiantes que no asistieron a una segunda vez a la evaluación fueron eliminados de la muestra final.

Cambios esperados:

Se esperan encontrar diferencias entre los grupos control y experimental en términos de mejoras en el autoestima y mayores niveles de alfabetización emocional (evaluada como mayor cantidad de palabras e imágenes asociadas a emociones y sentimientos presentes en los textos e imágenes que producen los estudiantes). Por último, se espera que los estudiantes que asisten a los talleres de creación de narrativas obtengan mejores resultados en una prueba de comprensión lectora aplicada previa y posterior a la implementación de los talleres.

Evaluación docente:

Todos los docentes recibieron y firmaron un consentimiento informado previo a su participación en los talleres. Al terminar los talleres se aplicó una encuesta a los docentes participantes del proyecto con el objetivo de conocer sus impresiones acerca de los talleres. Además, se le solicitó a los docentes responder a estas dos preguntas de acuerdo a su criterio; ¿Cuáles son los niños que más le dificultan la realización de la clases?, ¿Cuáles son los niños que están más solos o aislados en el curso?.

Fase 3: Análisis de resultados y difusión de los libros (3 meses):

Se analizó la información recopilada en las pruebas de comprensión de lectura pre y post, en cada grupo experimental y control, así como la escala de autoestima. Se analizará la información cualitativa recopilada a partir de la pauta de alfabetización emocional y la encuesta aplicada a los docentes. Paralelamente, se encuentra en proceso al desarrollo e ingesta de la página web, la que alojará la colección de libros. La difusión del proyecto se hará a través de la publicación de esta página web.

Procedimiento de Reclutamiento:

CEDETi UC cuenta con contactos directos con instituciones educativas.

Para el reclutamiento de los participantes se siguió el siguiente procedimiento: el profesional para la gestión del proyecto estableció contacto directo con las instituciones educativas seleccionadas para invitar a los estudiantes y docentes a participar de la investigación.

En cada uno de los establecimientos seleccionados se realizó una reunión inicial donde se explicó al director y equipo docente el propósito de esta investigación y las características de la implementación de la iniciativa. Serán respondidas todas las dudas que puedan presentarse sobre la utilidad del estudio. Quedó claro como acuerdo de colaboración y expreso en los consentimientos que no se entregarán resultados individuales a los establecimientos educativos ni a los apoderados. Los informes que se entregarán serán a nivel de curso. En caso de acuerdo y deseo de participación voluntaria, se leerá el conjunto el consentimiento informado para proceder a la firma.

Para garantizar el buen cierre del proyecto, se dispuso de un teléfono durante la investigación para atender dudas o solicitudes de los apoderados sobre aquellos temas que sean específicos de este proceso. En el proceso de reclutamiento se enfatizó que la participación en este estudio es voluntaria. La información sobre derechos de retiro y confidencialidad de datos fue presentada en el Consentimiento Informado, documento entregado a los participantes. Habrá retiro voluntarios sin necesidad de exponer razones para ello y sin consecuencias para los participantes. Los datos fueron ingresados en una base de datos a la cual solo tuvo acceso el equipo que participa en este proyecto, y no serán compartidas con otro proyecto o institución. Para el ingreso de datos se protegerá la identidad de cada participante asignando un código. Este procedimiento de asignación de códigos se repitió con los colegios involucrados de modo de asegurar la confidencialidad del establecimiento educativo.

Retribución:

Como retribución para los establecimientos que participarán del proyecto se harán sesiones de capacitación en una temática de interés para el establecimiento y que sea de experticia para el equipo.

Producto de la revisión de evidencia previa sobre implementaciones similares, las siguientes consideraciones metodológicas fueron incorporadas al proyecto:

- Se realizaron análisis preliminares para comparar los cursos control y experimental de cada curso para asegurarse de que los grupos elegidos no difieren en términos de edad, sexo, y en las variables evaluadas (autoestima, alfabetización, clima social escolar).
- Para identificar niños con problemas conductuales y emocionales que pueden beneficiarse más de la intervención se recomienda hacer un screening previo o pedirle opinión a profesores y miembros del personal de colegio.

□ Resultados de Investigación.

Análisis

Se utilizó el software SPSS 22 para analizar los datos.

Se utilizó Alpha de Cronbach para calcular la confiabilidad de la prueba de alfabetización socioemocional.

Se realizó una prueba t de muestras independientes para comparar los resultados generales de ambos colegios en las variables de interés (CLP, TAE, ECLIS y la prueba de alfabetización emocional). También se utilizó la prueba t de muestras independientes para comparar los resultados de los cursos control y experimental dentro de cada colegio en las mismas variables.

Se utilizó una prueba t para muestras dependientes para comparar los resultados de ECLIS, TAE profesor y docente, CLP y la prueba de alfabetización emocional en las aplicaciones PRE y POST de los estudiantes.

En la prueba ACLE se compararon los rangos obtenidos en la evaluación PRE y POST. No se realizó una prueba T debido a que solo

Posterior al término se hizo una revisión de las bitácoras como apoyo para identificar cambios a nivel cualitativo en algunos niños.

Resultados

Confiabilidad de la escala de alfabetización

Se evaluó la confiabilidad de la prueba de alfabetización socioemocional, desarrollada por el equipo de investigación. Esta escala, de 31 ítems, registra un resultado de ,847, lo que la ubica sobre el rango deseable propuesto por Cicchetti (1994).

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,847	31

Análisis pre implementación de los talleres entre ambos colegios

Los análisis de las aplicaciones PRE dan cuenta de diferencias significativas entre los resultados del colegio 1 y 2. El colegio 2 obtiene mejores resultados en CLP ($t(158) = -3,471$, $P < 0,05$); el colegio 1 obtiene mejores resultados en ECLIS total ($t(158) = 5,120$, $P < 0,05$) y en las subescalas ECLIS de relación con los docentes ($t(158) = 5,141$, $P < 0,05$), condiciones físicas ($t(158) = 3,561$, $P < 0,05$) y evaluación del colegio general ($t(157) = 5,107$, $P < 0,05$) (ver tabla 1 en anexo 4).

Análisis pre implementación de los talleres entre grupos experimental y control al interior de cada colegio.

La comparación de resultados PRE entre los grupos control y experimental dentro de cada colegio permite identificar diferencias significativas en los puntajes CLP en el colegio 1 ($t(79) = -2,231$, $P < 0,05$). Estos resultados indican que el grupo experimental obtiene un mejor rendimiento en esta prueba previo a cualquier intervención por parte del equipo de investigación. No se observan diferencias significativas entre el grupo control y experimental en el colegio 2. (Ver tabla 2 y 3 en anexo 4).

Análisis pre y post implementación de los talleres entre grupos control y experimental de ambos colegios.

En la comparación entre los resultados PRE y POST de los grupos control de ambos colegios se observan diferencias significativas en el percentil de CLP ($t(63) = 2,126$, $P < 0,05$) y en la subescala bullying de ECLIS ($t(64) = 2,9$, $P < 0,05$). Estos resultados dan cuenta de una disminución en el desempeño en la prueba CLP y una reducción del bullying en el grupo control. (Ver tabla 4 en anexo 4).

La comparación de resultados PRE y POST de los grupos experimentales de ambos colegios da cuenta de una disminución del desempeño en TAE ($t(76) = 3,469$, $P < 0,05$), la escala de alfabetización socioemocional ($t(77) = 4,824$, $P < 0,05$), las subescalas de condiciones físicas ($t(76) = 2,062$, $P < 0,05$) y bullying de ECLIS ($t(77) = 2,510$, $P < 0,05$) y ECLIS total ($t(77) = 3,397$, $P < 0,05$). (Ver tabla 4 en anexo 4).

Análisis pre y post implementación de los talleres entre grupos control y experimental al interior de ambos colegios.

En los resultados de los análisis PRE y POST del grupo control del colegio 1 se observan diferencias significativas en los indicadores de TAE ($t(32) = 2,414$, $P < 0,05$), ECLIS profesores ($t(32) = 2,378$, $P < 0,05$) y ECLIS bullying ($t(32) = 3,721$, $P < 0,05$). (Ver tabla 5.1 en anexo Tablas). Todos estos indicadores tienen menores puntajes en la segunda aplicación. Los resultados del grupo experimental del mismo colegio dan cuenta de menores puntajes en TAE ($t(39) = 3,159$, $P < 0,05$), la subescala de profesores de ECLIS ($t(39) = 1,377$, $P < 0,05$) y ECLIS total ($t(39) = 2,193$, $P < 0,05$). (Ver tabla 5.2 en anexo 4).

En el grupo control del colegio 2 se observan menores resultados de CLP en la aplicación post ($t(32) = 5,066$, $P < 0,05$), (Ver tabla 5.3 en anexo Tablas); en el grupo experimental se observa una disminución en el desempeño en la aplicación post de CLP ($t(36) = 3,168$, $P < 0,05$), las subescalas profesores ($t(37) = 3,460$, $P < 0,05$) y bullying de ECLIS ($t(37) = 2,416$, $P < 0,05$) y ECLIS total ($t(37) = 2,577$, $P < 0,05$) (Ver tabla 5.4 en anexo 4).

Análisis PRE y POST grupos especiales

Se realizó una comparación de promedios con los puntajes obtenidos por los niños identificados como tímidos y disruptivos por los profesores. Debido al reducido número de sujetos, solo se compararon los resultados en términos de aumento en función de las desviaciones estándar de las pruebas.

Los estudiantes identificados como tímidos por sus profesores obtuvieron un puntaje promedio en TAE alumno y profesor en la medición PRE. En la medición post, los sujetos obtuvieron puntajes que se ubicaron una desviación estándar por sobre el promedio de la

prueba. En el resto de las pruebas no se observaron variaciones iguales o superiores a una desviación estándar.

Los estudiantes identificados como disruptivos obtuvieron un puntaje promedio en TAE profesor en la evaluación PRE. En la evaluación POST, los resultados de TAE profesor de este grupo se encuentran una desviación estándar por sobre el promedio normativo de la prueba. No se observaron variaciones iguales o superiores en el resto de las pruebas. (ver tabla 7 en anexo 4)

Conclusiones

Los análisis previos a la implementación de los talleres indican diferencias estadísticamente significativas entre ambas instituciones en indicadores como Comprensión Lectora, a favor del colegio 2 y Clima Social (en subescalas relación con profesores, condiciones físicas y evaluación general del colegio) a favor del colegio 1. Estas diferencias son relevantes para establecer que los colegios difieren en aspectos no asociados directamente a la alfabetización emocional pero que pueden tener incidencia indirecta en ésta. Otra comparación relevante era si existían diferencias significativas entre grupos control y experimental al interior de cada colegio. Los análisis indican que los grupos control y experimental en el colegio 1 no son equivalentes en cuanto a habilidades lectoras evaluadas por CLP, a favor del grupo control.

En cuanto a los cambios esperados después de la implementación de los talleres, los grupos control agrupados de ambos colegios evidencian un efecto del tiempo en la disminución de las habilidades de los estudiantes, en particular en relación a la comprensión lectora. Como resultado positivo se observa una disminución de la variable bullying evaluada por la ECLIS-estudiante y un aumento en la autoestima de los estudiantes percibida por el profesor. Los grupos experimentales de ambos colegios, por otro lado, evidencian cambios significativos en varias variables, indicando, preliminarmente, una disminución en indicadores de autoestima, alfabetización emocional, calidad de la relación con los docentes, y en la percepción de las condiciones físicas disminución del bullying y una mejora en la autoestima de los estudiantes percibida por el profesor.

El análisis que interesa a esta investigación, sin embargo, refiere a la comparación de los grupos control y experimental al interior de cada colegio antes y después de la intervención. Un resultado consistente en ambos colegios es la disminución del desempeño de los estudiantes en las condiciones pre y post en autoestima y calidad de la relación con el docente, tanto en el grupo control como en el experimental. Sin embargo, como elemento positivo, el bullying disminuyó en el grupo control del colegio 1. En el experimental también disminuyó el bullying, sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

El colegio 2, por otro lado, muestra cambios similares pero incorpora a la comprensión lectora. Las diferencias significativas del grupo control y experimental pre y post refieren a un peor desempeño en comprensión lectora. Ningún otro cambio se registró en el grupo control. En el grupo experimental se registró, además, una peor relación con los docentes lo cual tiene un impacto en el Clima Social general.

Los grupos experimentales de ambos obtuvieron resultados que se ubican en el mismo rango en las aplicaciones pre y post de la escala ACLE, por lo que tampoco se evidenciaron cambios en el autorreporte de clima laboral de los profesores que participaron en estos grupos.

Estos resultados preliminares no se condicen con las hipótesis previas en este proyecto. En ambos colegios se detecta una peor relación con los docentes posterior al taller, lo que afecta el Clima Social. Puede interpretarse que las diferencias en las medias de estos puntajes sugieren un rol protector en el grupo experimental ya que esta subescala baja en forma menos dramática en el grupo experimental que en el control en el colegio 1. Esto no se aplica al colegio 2, donde la relación con el docente empeora en alta proporción en relación al grupo control. Es importante destacar que los registros de las bitácoras de los talleristas que participaron en el colegio 2 dan cuenta de un cambio en la relación entre el profesor y el curso. Al preguntarle al profesor, este reporta que ha tenido experiencias personales de alto impacto durante las últimas semanas. Es posible que sean experiencias como las descritas por el profesor las que expliquen la reducción en los puntajes de la subescala profesor en ECLIS.

En el colegio 1, no es posible argumentar un rol protector de los talleres en el caso de la Escala de Autoestima, la cual disminuye en ambos grupos. En el colegio 2, se puede pensar que el impacto de no atender a clases de lenguaje durante 7 sesiones afectó negativamente el desempeño evaluado por la prueba CLP, lo que podría explicar estos hallazgos. Sin embargo, esa diferencia se da también en el grupo control.

Si bien a nivel general no se observan resultados que permitan dar cuenta del efecto de la intervención en las variables evaluadas cuantitativamente, sí es posible evidenciar algunos cambios con niños específicos. Aquellos estudiantes que fueron identificados como tímidos o disruptivos obtuvieron mejores desempeños en las escalas de autoestima. Resulta interesante destacar que los resultados de estos grupos son distintos entre sí: mientras que el grupo de los tímidos mejora en el autorreporte de autoestima y en la autoestima percibida por el profesor, el grupo de los disruptivos solo mostró mejores resultados en la autoestima percibida por los profesores. Es posible que en el caso del primer grupo, la participación en grupos más pequeños haya contribuido a mejorar su percepción de autoestima dado que no se encontraban igual de expuestos que en grupos más amplios; en el caso de los disruptivos, es posible que solo haya mejorado la autoestima percibida por el profesor y no la autorreportada por el estudiante debido a la participación en grupos más pequeños. Es posible que el formato de trabajo colaborativo haya promovido formas de participación de estos estudiantes que resultaban, a ojos de los profesores, más adecuadas para el trabajo propuesto. Es importante cautelar las interpretaciones anteriores dado que ambos grupos en la evaluación PRE no obtienen resultados de baja autoestima, sino que se encuentran dentro del promedio del curso y de la prueba; sin embargo, en la evaluación post de autoestima, los grupos obtienen puntajes superiores cercanos a una desviación estándar de acuerdo a los datos de las pruebas utilizadas.

A nivel general, las conclusiones anteriores sugieren que el impacto del taller sobre el curso completo no puede observarse con las pruebas aplicadas en el modo en que fue aplicado. Es posible que el impacto, en caso que lo haya, se observe en otras variables que no fueron registradas como parte de la investigación, como el número de anotaciones negativas o positivas o la cohesión entre los estudiantes del curso. Del mismo modo, es posible que una intervención con un mayor número de sesiones y que esté integrada con el resto de las asignaturas tenga efectos observables en las puestas que se utilizaron para esta investigación.

Recomendaciones para la formulación de políticas públicas.

A partir de los resultados presentados previamente es posible realizar algunas recomendaciones para la formulación de políticas públicas relacionadas con el trabajo colaborativo y con la atención a la diversidad en la sala de clases.

Respecto del primer punto, es relevante destacar el entusiasmo y compromiso en la participación de los estudiantes en las actividades propuestas en el taller. Ambos equipos de talleristas reportaron en las bitácoras el enganche positivo de los estudiantes con la tareas realizadas en el marco del taller. Es posible que el sentido de autoría y trascendencia, en tanto los cuentos no se acaban en el taller mismo sino que luego son publicados en un sitio web que puede ser accedido por muchas personas, haya promovido el vínculo cooperativo en pro de la construcción. En consecuencia con lo anterior, es importante considerar aspectos como el sentido de las actividades de manera de aumentar las probabilidades de que se genere un vínculo significativo con las actividades propuestas en el marco de una actividad mayor y que no terminen únicamente dentro del mismo contexto educativo. Las publicaciones en línea de algunos trabajos o las presentaciones a grupos más amplios que el propio curso son algunos ejemplos de actividades que pueden promover el sentido de autoría y a, su vez, el vínculo positivo de los estudiantes respecto de la actividades propuestas.

Otro aspecto relevante observado en el desarrollo del taller tiene relación con el uso del aprendizaje colaborativo en salas de clases en las que se utilizaba principalmente un formato de cátedra en el que la mayoría de las interacciones eran entre el profesor y los estudiantes y no entre los mismos estudiantes. La metodología de construcción colaborativo de cuento requería que los estudiantes lograran acuerdos que impactaban sobre la construcción de la historia, lo que generaba conflictos ya que cada integrante o dupla quería que sus trabajo fuera el que se utilizara a modo de canon en el cuento final. Sin embargo, dadas las características del taller, el objetivo de estos conflictos era justamente promover el reconocimiento de la opinión del otro, la autorregulación emocional y la expresión de las propias emociones como un conjunto de habilidades necesarias para la resolución exitosa de conflictos. Estas habilidades, que han sido reconocidas como necesarias para la convivencia, fueron las que se trabajaron bajo la modalidad de trabajo colaborativo de manera que debieran utilizarse en contextos reales de interacción y con un propósito específico referido a la elaboración de la historia. La sugerencia, en consecuencia, radica principalmente en promover situaciones instruccionales en las que la mayoría de las interacciones sean entre los estudiantes, de manera que generen estrategias de autorregulación, de escucha de la opinión del otro y de expresión de las propias emociones en un ambiente protegido por la supervisión del profesor, quien actúa acompañando a los grupos y mediando las interacciones cuando sea necesario.

Una última recomendación para políticas públicas es acerca del reconocimiento de la diversidad en la sala de clases. En el taller, se intencionó la inclusión de la diversidad en la construcción de los cuentos a partir de la primera sesión, en la que se presentaba el taller completo, y en la cuarta sesión, en la que se presentaba un personaje extraño que los niños podían incorporar a sus escritos. En la elaboración de todos los personajes se consideró el componente inclusivo de diversas formas: en algunos casos la inclusión se materializó en la construcción de un personaje con alguna discapacidad mientras era a través de la inclusión de un personaje extraño, como un fantasma. Si bien no todos los grupos construyeron cuentos con temáticas inclusivas, dado que no todos incluían a los personajes propuestos ni

tampoco escribían acerca de la inclusión en términos de aceptación de la diferencia, en todos los grupos se dio un proceso en el que se desarrollaron competencias para incluir a la diversidad entre sus integrantes en pos de un trabajo común. Este aprendizaje se evidenció en el progreso que tuvieron los estudiantes en las estrategias de resolución de conflicto desde la primera hasta la última sesión: en las primeras sesiones les resultaba más difícil lograr los acuerdos, en particular cuando estos debían realizarse con el grupo completo; en las últimas sesiones los estudiantes lograban acuerdos más rápidamente y se organizaban en forma más eficiente. Fue característico que en las últimas sesiones, cuando quedaba poco tiempo para el término de las actividades y del taller, los estudiantes se organizaran y dividieran tareas en función de las necesidades de la tarea y sus propios intereses y habilidades. Adicionalmente, hubo algunos estudiantes que al inicio se mostraron poco participativos con el resto del grupo, pero en las últimas sesiones mostraron un mayor grado de compromiso y participación a medida que el producto del grupo iba tomando forma. Esta tercera sugerencia apunta, entonces, a promover el reconocimiento de las diferencias a partir de dos estrategias: la primera referida a la integración de contenidos explícitamente inclusivos en que se haga referencia al reconocimiento y respeto de las diferencias; la segunda referida a intencionar el logro de acuerdos a partir del encuentro de perspectivas diferentes en el marco del trabajo colaborativo.

La cuarta y última sugerencia para la formulación de políticas públicas tiene que ver con la promoción del aprendizaje socioemocional. Las investigaciones mencionadas al inicio de este informe dan cuenta de la relevancia del desarrollo socioemocional. Promover lo socioemocional puede contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y armónica en la medida que se reconocen los sentimientos y emociones de los otros al tiempo que es posible reconocer los propios y verbalizarlos. Para lograr lo anterior es necesario que el modelo educativo fomente una actitud inclusiva no solo en la sala de clases, sino también en la formación inicial de profesores y en los planes de formación continua. Adicionalmente, es necesario sensibilizar también a los padres como modelos y como mediadores en el desarrollo de competencias emocionales y en el logro de una actitud inclusiva. Por último, es necesario resaltar que el aprendizaje emocional debería ser un objetivo central en la educación de niños y adolescentes, por lo que sería conveniente que el desarrollo de estas habilidades se trabajará a lo largo de todo el ciclo escolar.

□ Bibliografía.

- Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (1996). Valorando las diferencias busquemos la igualdad. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de la Mujer.
- Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhé*, 14(2), 149-161.
- Alexander, K. J., Miller, P. J., & Hengst, J. A. (2001). Young Children's Emotional Attachments to Stories. *Social Development*, 3(10), 374–398.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' Storybook Reading and Kindergartners' Socioemotional and Literacy Development. *Reading Psychology*, 30(2), 175–194. doi:10.1080/02702710802275348
- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del Libro.
- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Bailey, C. S., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2013). Early Child Development and Care Questioning as a component of scaffolding in predicting emotion knowledge in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183(2), 265–279.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- Brown, J., Jones, S., LaRusso, M. & Aber, L. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167.
- Brownell, C. a, Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2012). Socialization of Early Prosocial Behavior: Parents' Talk about Emotions is Associated with Sharing and Helping in Toddlers. *Infancy*, 18, 91–119. doi:10.1111/j.1532-7078.2012.00125.x
- Burton, S. (1998). Empowering Learning support assistants to enhance the emotional well-being of children in school. *Educational and Child Psychology*, 25 (2), 40-56
- Burton, S., Osborne, C. & Norgate, R. (2010) *An evaluation of the impact of the Emotional Literacy Support Assistant (ELSA) project on pupils attending schools in Bridgend*. Research & Evaluation Unit Hampshire Educational Psychology Service. Retrieved March, 2013 from, http://www.elsanetwork.org/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=42
- Cohler, Bertram J. (2011) *Confronting destruction: Social context and life story in the diaries of two adolescents in Eastern European ghettos during the Shoah*. Dissertation Abstract International: Section B: The Sciences and Engineering. Vol 71(12b).

- Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del Libro.
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Conte, J. (2005). A Review and Critique of Emotional Intelligence Measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 433-440
- Claros, E. & Shama, M. (2012). The Relationship between Emotional Intelligence and Abuse of Alcohol, Marijuana, and Tobacco among College Students. *Journal of Alcohol & Drug Education*, 56 (1), 8-37
- Department for Education and Skills. (2005). *Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning*. Nottingham: DfES.
- Department for Education (2012). *Statistical First Release: Special Educational Needs in England*. Retrieved March, 2013 from, <http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/allstatistics/a00210489/s-en-england-jan-2012>
- Denham, S. a., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. doi:10.1007/s10643-012-0504-2
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15(1), 17–37. doi:10.1016/S0885-2014(00)00017-4
- Cicchetti, D. V. (1994). *Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology*. *Psychological Assessment*, 6, 284-290. doi:10.1037/1040-3590.6.4.284
- Farrell, P. Woods, K., Lewis, S., Rooney, S., Squires, G. & O'Connor, M. (2006). *A review of the functions and contribution of educational psychologists in England and Wales in light of the "Every Child Matters: Change for Children"*, retrieved March, 2013 from, https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/RB_792
- Faupel, A. (2003). *Emotional Literacy: Assessment and Intervention*. UK: GL Assessment.
- Frederickson, N. & Cline, T. (2009). Promoting Emotional and Social Competence and Well-Being. In *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity* (2nd ed., pp. 454-495). Maidenhead: McGraw-Hill
- Fundación la Fuente, & Adimark. (2010). *Chile y los libros 2010*.

- Gardner, P. W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321. doi:10.1007/s10648-010-9129-4
- Graham Doyle, B., & Bramwell, W. (2006). Promoting Emergent Literacy and Social-Emotional Learning Through Dialogic Reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554–564. doi:10.1598/RT.59.6.5
- Gerhardt, S. (2004). *Why Love Matters*. Hove: Bruner-Routledge
- Goleman, D. (1996) *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury
- Green, J., Howes, F., Waters, E., Maher, E. & Oberklaid, F. (2005). Promoting the Social and Emotional Health of Primary School-Aged Children: Reviewing the Evidence Base for School - Based Interventions. *International Journal of Mental Health Promotion*, 7 (3), 30-36
- Hruby, G. G., Goswami, U., Frederiksen, C. H., & Perfetti, C. a. (2011). Neuroscience and Reading: A Review for Reading Education Researchers. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 156–172. doi:10.1598/RRQ.46.2.4
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27 (2), 235-254
- Humphrey, N., Kalambouka, A. Wigelsworth, M. & Lendrum, A. (2010a). Going for Goals: An evaluation of a short, social-emotional intervention for primary school children. *School Psychology International*, 31, 250 – 270
- Humphrey, N., Kalambouka, A. Wigelsworth, M., Lendrum, A., Lennie C. & Farrell, P. (2010b). New Beginnings: evaluation of a short social–emotional intervention for primary- aged children, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (5), 513-532
- Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 150–155. doi:10.1016/j.paid.2011.10.005
- Jong, M. T., & Bus, A. G. (2004). The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children’s emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39(4), 378–393. doi:10.1598/RRQ.39.4.2
- Jun, H. (2005). Teachers? Discussions of Emotion in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237–242. doi:10.1007/s10643-004-1424-6
- Karniol, R. (2012). Storybook-Induced Arousal and Preschoolers’ Empathic Understanding of Negative Affect in Self, Others, and Animals in Stories. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 346–358. doi:10.1080/02568543.2012.684423
- Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J., & Kerr, D. C. R. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood.

British Journal of Developmental Psychology, 28(4), 871–889.
doi:10.1348/026151009X483056

Lysaker, J. T., Tonge, C., Gauson, D., & Miller, A. (2010). Reading and Social Imagination : What Relationally Oriented Reading Instruction Can Do for Children. *Reading Psychology*, 32(6), 520–566.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002a). Mayer– Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet. Ontario: MHS Publishers.

Milicic, N., Alcalay, L. & Torretti, A. (1994). *Ser mujer hoy y mañana*. Santiago, Chile: Editorial Sudamericana.

Mol, S. E., Bus, a. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. doi:10.3102/0034654309332561

Moody, A. K. (2010). Using Electronic Books in the Classroom to Enhance Emergent Literacy Skills in Young Children. *Journal of Literacy and Technology*, 11(4), 22–49.

Munita, F., & Riquelme, E. (2009). La arquitectura de la ficción y el lector infantil: Conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria. *Estudios Pedagogicos*, XXXV(2), 261–268.

O'Hara, D. (2011). The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 27 (3), 271-291

Perry, L., Lennie, C., & Humphrey, N. (2008). Emotional literacy in the primary classroom: teacher perceptions and practices. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education.*, 36(1), 27–37. doi:10.1080/03004270701576851

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537–547.

Petrides, K. V. (2009). Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue). London: London Psychometric Laboratory.

Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293

Piper H. & Piper J. (1999). 'Disaffected' Young People: problems for mentoring, Mentoring & Tutoring. *Partnership in Learning*, 7 (2), 121-130

Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M. & Pope D. J. (2007). Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 23 (1), 79-95

- Renati, R. (2011) Miss, i got mad today! The anger Diary, a tool to promote emotion regulation. *The International Journal of Emotional Education* Vol 3(1) pp.48-69
- Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagogicos*, XXXVII(1), 269–277.
- Ruttledge, R. A & Petrides, K. V. (2011). A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International* 33 (2), 223–239
- Santagostino, P. (1997). Cómo contar un cuento e inventarse cientos. Barcelona: Ediciones Obelisco.
- Salovey, P. & Meyer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211
- Schultz, W. (1998) Predictive Reward Signal of Dopamine Neurons. *The American Physiological Society*, 80, 1-27
- Shucksmith, J., Summerbell, C., Jones, S. & Whittaker, V. (2007). Mental wellbeing of children in primary education (targeted/indicated activities). Retrieved March, 2013 from, <http://www.nice.org.uk/guidance/index.jsp?action=folder&r=true&o=36331>
- Smeets, D. J. H., & Bus, A. G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(1), 36–55. doi:10.1016/j.jecp.2011.12.003
- Steiner, C. & Perry, P. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. London: Bloomsbury
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239–251.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 81–102. doi:10.1348/026151004X21080