

**EFFECTOS A LARGO PLAZO SOBRE LA REGULACIÓN
EMOCIONAL MEDIANTE UN PROGRAMA DE LECTURA
MEDIADA DE LITERATURA INFANTIL**

Enrique Riquelme Mella
Enriqueta Jara Illanes
Universidad Católica Temuco
Chile

RESUMEN

La literatura en Psicología y Educación ha venido profundizando en mecanismos de detección y atención temprana de niños con problemas emocionales y conductuales en el aula, promoviendo programas de prevención de estos problemas. El reconocimiento facial de emociones, la empatía y la regulación emocional han sido ampliamente documentados como uno de los pilares en la conducta pro-social. Sin embargo, son pocas las experiencias empíricamente validadas y publicadas que apuesten al desarrollo de estos aspectos base. El presente trabajo reporta el resultado de la implementación de un programa de Lectura Mediada de literatura infantil como una herramienta para el desarrollo de competencias emocionales, específicamente la regulación emocional en niños y niñas preescolares y escolares. Para evaluar la efectividad del programa se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupo de cuasi-control. Los resultados indican que aquellos niños y niñas que formaron parte del grupo de Lectura Mediada, mostraron un avance significativo en la competencia evaluada en relación a los niños y niñas del grupo de Lectura Tradicional.

PALABRAS CLAVES: Competencias emocionales, empatía, lectura mediada, literatura infantil.

MARCO DE REFERENCIA: EL CONTEXTO PARA LA LECTURA MEDIADA

En los últimos años, la literatura vinculada a la psicología y la educación ha venido profundizando sobre el impacto de los procesos de desarrollo emocional en la interacción escolar y sus efectos a corto, mediano y largo plazo (Root y Denham, 2010). En este marco, el estudio del desarrollo de las competencias sociales y emocionales se ha reincorporado como tema de reflexión, en gran parte, gracias a los postulados teóricos de las inteligencias múltiples (Gardner, 2003) y particularmente los referidos a la inteligencia emocional (Goleman, 1995). De esta manera, se ha llegado a plantear la existencia de un “currículum emocional” en el aula (Sala y Abarca, 2001), así como la necesidad de

reconocer la dinámica emocional como un aspecto fundamental en la planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, aún hace falta avanzar en este reposicionamiento y reconsideración del mundo emocional, en particular a través de la integración de procedimientos que permitan y faciliten el trabajo con las emociones en el aula y en el sistema educativo en general (Riquelme y Munita, 2011; Riquelme y Montero, 2013).

En este espíritu, se han levantado distintos modelos que enfatizan el desarrollo de competencias emocionales como una forma de prevenir problemas en diversos planos de la interacción de los niños y niñas (Ashiabi, 2000; Giménez-Dasi y Quintanilla, 2009). Hay ejemplos de ello en el plano académico (Bernard, 2006), de las relaciones sociales (Denham, 2007) y familiares (Jennings y Greenberg, 2009), entre muchos otros. En la misma línea, pretendemos con este artículo dar un paso más en la integración y desarrollo de competencias emocionales en el aula, específicamente enfocados en la regulación emocional, aspecto considerado clave en un desarrollo social armónico y en la conducta pro-social (Catrinel, 2008; Denham, 2007).

Para dar cuenta de este objetivo, nos basamos en la propuesta de Lectura Mediada de literatura infantil, entendida como un contexto de interacción regulado o de experiencias mediadas (Munita y Riquelme, 2009) que se despliega en un trabajo inclusivo con todos los niños, en el que la lectura de literatura infantil se lleva a cabo como un proceso integrado a la dinámica regular del grupo.

SOBRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

El mundo emocional y la vida afectiva han sido históricamente objeto de atención y de análisis desde distintas perspectivas. Algunas de ellas han enfatizado una mirada social e interpersonal, entre las que se pueden mencionar la teoría funcionalista (Keltner y Gross, 1999), social constructivista (Saarni, 1999) y la teoría del apego (Crittenden y Claussen, 2000), entre otras (Giménez-Dasi y Quintanilla, 2010).

El modelo de competencias emocionales se construye principalmente desde los enfoques funcionalistas y sociales y, al igual que los modelos macro del desarrollo emocional, puede ser analizado con diferentes énfasis y en diversos marcos de aplicación. En términos generales, este constructo focaliza en la función de la emoción en la adaptación humana y su rol en la interacción social (Sander y Sherer, 2009). Así por ejemplo, para Denham (2007), una definición preliminar de competencia emocional, implica la posibilidad de expresión de emociones, de regularlas en formas socialmente adecuadas y decodificar estos procesos en sí mismos y en los otros.

Aún cuando los componentes de las competencias emocionales puedan variar según el enfoque teórico y el contexto de aplicación (Bisquerra, 2002; Saarni, 1999), es posible destacar competencias emocionales fundamentales, tales como el reconocer, expresar y regular emociones y la empatía. El desarrollo de estas competencias es un proceso enraizado en las interacciones sociales y, por lo tanto, en las características de un contexto histórico y social determinado. De igual manera, estas se organizan de acuerdo a las necesidades emergentes de cada periodo evolutivo (Saarni, 1999).

REGULACIÓN DE LA EMOCIÓN

Para Denham et al. (2003), “Cuando la intensidad, duración u otros parámetros de la experiencia y expresión de la emoción son ‘demasiado o ‘insuficientes para cumplir las metas y expectativas de los niños o compañeros, es necesaria la regulación de la emoción”.

Mientras que el reconocimiento de la emoción representa la adquisición y entendimiento de la emoción, la regulación de la emoción tiene que ver con el desempeño o ejecución (“performance”). De esta forma, para Denham, et al. (2012) la regulación emocional implica (a) Manejar las emociones de manera productiva: siendo consciente de los sentimientos, monitoreándolos y modificándolos cuando sea necesario, de modo que ayuden a afrontar diversas situaciones, y (b) expresar las emociones adecuadamente.

Habitualmente es definida como la habilidad para manejar exitosamente la activación emocional así como la habilidad para controlar los estados propios internos y la expresión externa de estos estados. Para Garner (2010), es ampliamente aceptado que la regulación de la emoción implica procesos fisiológicos, neurológicos, motivacionales y conductuales, como hemos venido señalando, se presentan diferencias en los énfasis que los investigadores hacen en cada dimensión.

En la infancia temprana, esta regulación emocional es fuertemente apoyada por los adultos, particularmente, desde el nacimiento los niños viven experiencias fisiológicas e interpersonales que elicitán emociones tanto positivas como negativas. El apoyo de los adultos en la primera infancia es particularmente relevante en tanto, el aumento de interacciones con pares y el movimiento pueden estar habitualmente relacionados con mayores niveles de agresión.

En la etapa preescolar, especialmente desde los 2-3 años en adelante, la regulación emocional se convierte a la vez en necesaria, debido a la creciente complejidad de la emocionalidad de los niños y las exigencias de su mundo social. Esta es posible debido a su mayor comprensión y del control de su emocionalidad, al tiempo que se desarrollan estrategias más autónomas, tales como la búsqueda de apoyo, distracción, distanciamiento, entre otras (Sander y Scherer, 2009). La posibilidad de mayor movimiento independiente por parte del niño también es un aspecto que requiere ser considerado, fundamentalmente porque la exploración del mundo físico y social requiere la capacidad de reconocer señales emocionales como comunicación del contexto y, en consideración a estas claves, la expresión emocional y, naturalmente, la exploración deben ser reguladas (Barret y Campos, 1987)

Los niños en etapa escolar pueden redefinir estas estrategias y manejar otras para contextos específicos y personas específicas; por ejemplo, la imaginación y fantasía (Smith y Mathur, 2009), así como el habla privada (Sánchez, Montero y Méndez, 2005). De la misma forma, usan menos estrategias de búsqueda de apoyo y más estrategias cognitivas de resolución de problemas (Denham, 2007; Sander y Scherer, 2009).

De esta forma, los niños en la etapa escolar mejoran su habilidad para cambiar desde estrategias conductuales a estrategias cognitivas mucho más complejas, como la reevaluación. Siguiendo a Colle y Del Giudice (2011), la regulación emocional de los niños se encuentra también relacionada con su capacidad para utilizar las características faciales específicas (por ejemplo, los ojos y la boca) en el reconocimiento de expresiones

emocionales en las personas, así como, posteriormente, la comprensión de las emociones sociales complejas (por ejemplo, el orgullo y la vergüenza).

SOBRE LOS COMPONENTES DE LA LECTURA MEDIADA DE LITERATURA INFANTIL Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

A día de hoy se han planteado numerosos procedimientos para favorecer el desarrollo de competencias emocionales, tales como el reconocimiento, nominación o alfabetización emocional, entre otros. En este contexto, la literatura infantil también se ha utilizado como una herramienta para “educar las emociones”. Por ejemplo, Figueroa (2008) apunta a los cuentos temáticos en los cuales se “enseña” explícitamente una emoción contenida en la historia, representada direccionadamente en ella (por ejemplo: un cuento sobre la tristeza). Schritter (2005), por su parte, ha enfatizado el contenido emocional de los mensajes gráficos que se integran en los cuentos infantiles.

Sin embargo, consideramos que dado el carácter connotativo y polisémico del discurso literario, la utilización de cuentos que han sido manipulados temáticamente desde su creación puede jugar en contra para el carácter artístico y el resultado estético de los textos y, por tanto, los convierte en un corpus que no hemos considerado en nuestra propuesta de lectura mediada (Riquelme y Munita, 2011). Por otra parte, consideramos que, especialmente en la primera infancia, el cuento “en sí mismo” (por su discurso o ilustración) no necesariamente logra el desarrollo de la emoción que se pretende vehicular, debido esto a la naturaleza relacional y contextualizada de los procesos emocionales.

En otras palabras, los niños necesitan tener la oportunidad de interactuar con otros cuando están integrando nuevos conceptos, o explorando nuevos textos, en particular aquellos asociados a la emoción. De esta forma, el niño lector se vería favorecido en su proceso de lectura por un intermediario que facilite la exploración del texto y por lo tanto, del contenido emocional que emerge de él.

En este contexto, el adulto lector adquiere un rol tan importante como el que tienen el niño lector y el mundo literario a explorar, asumiendo un rol clave -de puente- entre el mundo de ficción y el de los oyentes. De esta manera, ese triángulo que conforman el niño, el libro y el adulto mediador es la clave en la incipiente relación que el niño de la etapa preescolar construye con el discurso literario (Colomer, 1995). Así, a la luz del concepto vygotskiano de “mediación”, podemos conceptualizar al mediador como un adulto que facilita el acercamiento del niño al contenido del libro, en un proceso de exploración conjunta de los mundos de ficción. En esta exploración, el adulto construye junto al niño una serie de andamiajes en el lenguaje, que facilitan el reconocimiento de emociones tanto en el mundo de ficción y en personajes de ficción, como en los niños lectores.

Dicho proceso de interacción en la triada texto-mediador-niño lector, tiene como objetivo central la conexión del niño con el relato, y esto se logra en buena medida por la capacidad del mediador de vehicular los sentimientos y atmósferas emocionales propias de la narración, permitiendo en el diálogo, la exploración de los mundos narrados por parte del niño lector.

En este proceso, los textos de literatura infantil constituyen los mundos de ficción a explorar. Desde allí se proponen vehículos imaginarios que, aún cuando se asuman como

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

enunciados de ficción, permiten a los lectores explorar las emociones y estados mentales de los personajes que viven en el texto. Estos enunciados tienen la capacidad de “representar” los estados emocionales propios de la vida humana, actuando en un universo normado por ciertas reglas de verosimilitud que los hacen “creíbles” a los ojos de quien lee (Riquelme y Munita, 2011).

Así, dado el principio de verosimilitud que caracteriza a los buenos relatos, el niño lector puede identificar dichos estados emocionales en un proceso de empatía hacia personajes que viven interacciones y situaciones similares a las suyas, en una exploración en la que se observarán también las causas que llevan a los personajes a actuar o sentir de determinada manera, así como las consecuencias que provocan dichas acciones y/o emociones. Y este proceso de exploración-identificación se acompaña de diversos lenguajes que lo facilitan. Por una parte, los lenguajes propios del libro, como el texto y la imagen; por otra, los lenguajes del mediador, como la voz, el ritmo de lectura, la expresión facial y corporal, entre otras.

En síntesis, en los procesos de lectura mediada de literatura infantil convergen diversos lenguajes que, canalizados por la mediación de un adulto, favorecen el acercamiento afectivo del niño al libro y, por extensión, lo introducen en los diversos estados emocionales que habitan los personajes a lo largo de la historia. Esta conexión entre la narración y la realidad, entrega al niño lector un contexto de exploración y reconocimiento de los estados mentales del otro, expresados a través de la mediación del adulto lector.

Dado lo anterior, la propuesta para el desarrollo de competencias emocionales (en este caso, particularmente la regulación emocional) se basa en la lectura mediada de literatura infantil. Su reconocimiento es mediado durante el proceso de lectura, y los procesos afectivos son situados en contexto, facilitando al niño la comprensión de los estados emocionales de algún personaje en particular y de la interacción en general.

La propuesta de base es que la lectura mediada de literatura infantil puede entonces ser una herramienta de exploración de los estados afectivos, cuya fortaleza en cuanto prevención inespecífica es no generar dinámicas de exclusión en el aula, sino más bien ser un proceso compartido por todos, y que forma parte del devenir cotidiano del grupo. En este marco, evaluamos la eficacia de un programa de lectura mediada de literatura infantil para el desarrollo de competencias emocionales específicamente, la regulación emocional.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaron en total 155 niños y niñas cuyas edades fluctuaron entre los 55,6 y 96,83 meses de edad, que asistieron al nivel “Transición 2” (T2), en la etapa preescolar y primer Nivel de educación Básica (NB1), que incluye Primer y Segundo año básico, niños y niñas de una misma escuela Municipal de la ciudad de Temuco, Chile. Por cada curso se trabajó con dos grupos dados, por ejemplo T2 Sección “A” y T2 Sección “B”, en uno de ellos se procedió a realizar la Lectura Mediada de literatura infantil; en el segundo grupo realizaron una lectura de cuentos de manera Tradicional.

INSTRUMENTOS

Utilizamos una versión en español del “Emotion Regulation Checklist” (ERC; Shields y Cicchetti, 1997). Este es una lista de chequeo diseñada para evaluar labilidad afectiva, intensidad, valencia, flexibilidad, y apropiación situacional de la expresión emocional en niños. Está compuesta por 24 ítems, e incluye ítems positivos y negativos en una escala Likert de 4 puntos (1 = Casi nunca y 4 = Casi siempre). Los ítems de la lista de chequeo se han escrito de modo que " Casi siempre" podría indicar conductas positivas o negativas. Algunos ítems deben ser reversados de modo que un puntaje más alto siempre sea un indicador de altos niveles de conducta positiva.

En la lista de chequeo ERC subyacen dos sub-escalas: a) la escala de labilidad emocional (13 ítems), que incluye ítems que indican una falta de flexibilidad, labilidad en el estado de ánimo, una desregulación en el afecto negativo; b) la escala de Regulación emocional (11 ítems), esta escala evalúa procesos centrales para la regulación emocional adaptativa, tales como ecuanimidad y ajuste contextual en la expresión de la emoción negativa y positiva.

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Para evaluar la eficacia del programa, se ha utilizado un diseño factorial con cuatro variables independientes. La primera, el tipo de lectura, manipulada experimentalmente mediante asignación aleatoria de grupos. Las otras tres, tiempo de evaluación, curso y género, de carácter ex post facto. Se utilizaron las cuatro medidas de competencias emocionales como variables dependientes.

El estudio se llevó a cabo en tres fases: Fase previa, una fase de implementación, una fase de seguimiento.

Fase previa: De manera previa a la implementación del programa, se realizó el contacto con la Escuela Municipal “Mundo Mágico”, que contó con los cursos en los cuales se trabajó, esto es Transición 2 (T2), 1° y 2° Básico; así como la autorización de la escuela para realizar la modificación de las actividades de lectura con la inclusión de la lectura mediada y la mantención de la lectura tradicional.

Se trabajó con dos monitoras, docentes de Pedagogía en Educación Básica con especialización, quienes operaron como adultos lectores en la Lectura Mediada.

Organización de los grupos:

Se organizaron dos grupos que ya estaban conformados previamente (ej. T2 “A” y T2 “B”), que mantenían los mismos horarios de clases, pero en aulas paralelas.

A.- En un primer grupo se implementó el programa de Lectura mediada de literatura infantil, siguiendo la estructura básica de este procedimiento, las que han sido descritas previamente. Entre otras características, este procedimiento implica que los narradores complementan la lectura del texto con otros componentes del lenguaje no verbal y para verbal, tales como expresión facial y corporal, entonación, tono y ritmo en la generación de un clima para la narración y durante la narración. Una vez que la historia ha sido leída, los adultos lectores abren una ronda de preguntas y reflexiones con los niños.

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Como se señaló en el apartado de lectura mediada, las preguntas que permiten la exploración del mundo ficcional y mundo real tienen una base inicial en aquellas preguntas de la lectura dialógica (Zevenbergen y Whitehurst, 2003), sin embargo, las preguntas eje en el caso de la lectura mediada de literatura infantil, enfatizan el contexto de interacción emocional, así como las expresiones emocionales de los participantes y posteriormente una aproximación al contexto “real” de los participantes. Por ejemplo, “¿Cómo se sintió el personaje (nombre del personaje)?” ¿Por qué se sintió así? “¿Qué cara puso?” ¿Cómo resolvió el problema? ¿Qué crees que debió haber hecho? ¿Te has sentido como el personaje de la historia?, ¿Conoces a alguien que se pueda sentir como el personaje? ¿Cómo lo podemos ayudar?

B.- En un segundo Grupo se realizó una lectura de cuentos de manera tradicional. El docente del grupo leyó los cuentos de forma tradicional sin propender a la interacción entre estudiantes o con ellos durante la lectura. Esta lectura fue realizada de manera estable, previa verificación de que efectivamente leyera de manera tradicional.

Cada grupo de lectura leyó exactamente los mismos textos de la colección “buenas noches” de la Editorial Norma. Estos libros fueron seleccionados en base a su calidad literaria, ya que nos entregaban una excelente plataforma desde la cual el diálogo sobre las emociones era permitido, con abundantes interacciones emocionales sin tratar de “enseñar” una emoción específica. De esta forma, en cada historia convergieron diferentes emociones en distintos personajes, contextos y situaciones.

Las lecturas se mantuvieron por 8 meses, con dos sesiones de lectura semanal. Cada grupo de lectura incluía a los niños que pertenecían a cada curso, para efectos de análisis estadísticos se mantuvieron aquellos que completaron las evaluaciones tanto en el pre-test como en el post-test y seguimiento en regulación emocional.

En los grupos de Lectura Mediada y Lectura Tradicional, las sesiones tomaron alrededor de 25 a 40 minutos cada una.

Una vez completados los procedimientos de consentimiento informado, se procedió a realizar la primera instancia de aplicación de la batería de recogida de datos (Pre-test). De acuerdo a las características de cada instrumento, su evaluación se realizó por parte del asistente del docente de los niños de cada grupo, quien contestó el instrumento de regulación emocional.

Una vez finalizada la intervención, se procedió a repetir el procedimiento de recogida de datos que corresponde a la evaluación post-test) que siguió los mismos procedimientos de la evaluación pre-test. Cuatro meses más tarde en una evaluación de seguimiento en todas las dimensiones a los chicos y chicas que formaron parte de cada curso y grupo.

ORGANIZACIÓN DE VARIABLES

Uno de los factores de nuestro análisis, al que hemos denominado “Tratamiento” se refiere a las dos condiciones a las que se han asignado los grupos de alumnos: Lectura Mediada para el desarrollo de competencias emocionales y, el grupo de estudiantes que han seguido la estrategia de Lectura Tradicional, habitual en las escuelas. De esta forma, esta agrupación “Tratamiento” constituye un factor inter-sujetos con dos niveles (Lectura Mediada y Lectura Tradicional).

Un segundo factor denominado “Evaluación”, está formado por los momentos en los que los estudiantes han sido evaluados en las dimensiones de la competencia emocional. En este segundo estudio, hubo:

A.- Un Pre-test: Evaluación previa a la aplicación de la Lectura Mediada o Tradicional. B.- Un Post-test: Evaluación posterior a la aplicación de la estrategia de Lectura Mediada o Tradicional. C.- Una evaluación de seguimiento para ambos grupos.

Un tercer factor denominado “Curso”, que está formado por los tres grupos curso en orden de edad: A.- Transición 2; B.- Primer año básico; C.- Segundo año básico.

Un cuarto factor denominado “Género”, que está conformado por un grupo de niños y uno de niñas.

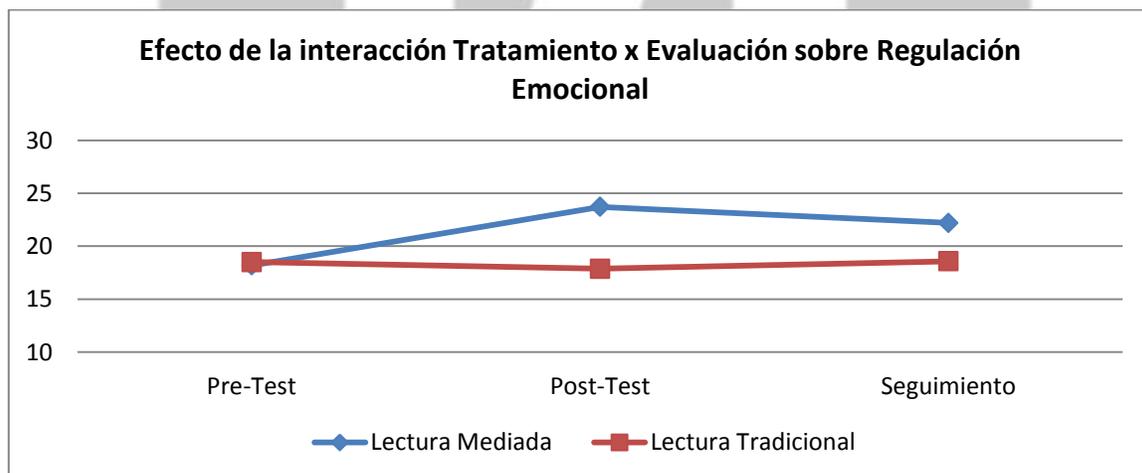
Siguiendo los lineamientos de León y Montero, (2003), se analizará la evolución del grupo de Lectura Mediada a lo largo del tiempo y compararla con la evolución del grupo de Lectura Tradicional, lo que constituye la interacción de factores Tratamiento y Evaluación.

Pero esta interacción entre Tratamiento y Evaluación puede darse de modo diferencial entre las diferentes combinaciones entre Curso y Género que hemos estudiado. Por lo tanto, necesitamos estudiar la presencia de posibles interacciones de orden tercero y cuarto para poder descomponer su significado sin caer en errores de interpretación.

RESULTADOS

RESULTADOS PARA “REGULACIÓN EMOCIONAL”

El análisis ANCOVA llevado a cabo para estimar el impacto del programa sobre la dimensión Regulación Emocional, evidencia que ni la interacción cuádruple ni ninguno de los efectos de la interacción triple son significativos. En los efectos de interacción doble, señala un efecto significativo en la interacción “Tratamiento” por “Evaluación” ($F(1,99)=16,75, p < 0.01, \eta^2 = .14$), así como en la interacción entre los factores “Curso” y “Tratamiento” ($F(2,99)= 30.335, p < 0.01, \eta^2 = .38$).



MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Figura 1. Medias marginales estimadas para la variable Regulación Emocional en la interacción Tratamiento y Evaluación¹.

Se descompondrán los efectos simples de la interacción entre tratamiento y evaluación (ver Figura 1), específicamente tres efectos simples con los que buscamos responder a tres preguntas:

1.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en el **post-test** entre el grupo de lectura mediada y el grupo de lectura tradicional? Los resultados señalan que sí hay diferencia, a favor del grupo de lectura mediada ($M_{lm}=23.94$ vs. $M_{lt} = 18.22$, $F(1,141)=169.04$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .54$).

2.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en el **Seguimiento** entre el grupo de lectura mediada y el grupo de lectura tradicional? Los resultados señalan que sí hay diferencia, a favor del grupo de lectura mediada ($M_{lm}=21.78$ vs. $M_{lt} = 18.26$, $F(1,109)=42.66$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .28$).

3.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa **entre el Post-Test y el Seguimiento** en el grupo de lectura mediada? Los resultados señalan que no hay diferencias ($M_{post.}=23.35$ vs. $M_{Seg} = 21.78$, $F(1,52)=0.406$, $p = 0.527$, $\eta^2 = .008$).

No se ha realizado la comparación para el grupo de lectura tradicional por considerar que la gráfica deja suficientemente clara la no existencia de diferencias entre el post-test y el seguimiento en este grupo.

Por tanto, podemos decir que el programa tiene un impacto positivo en la competencia de regulación emocional. Este impacto disminuye en el seguimiento, pero esta variación no alcanza a ser estadísticamente significativa.

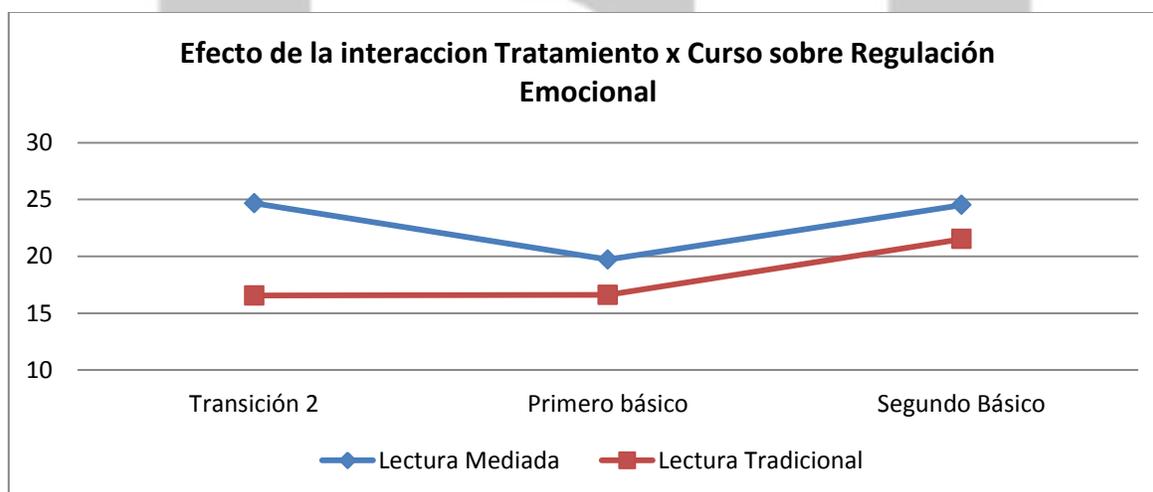


Figura 2. Medias marginales estimadas para la variable Regulación Emocional en la interacción Tratamiento y Curso.

¹ Aunque los análisis han sido realizados con el pre-test como co-variable, la figura integra las medias marginales de la evaluación “pre-test” como referente para ofrecer una orientación visual al lector.

En cuanto a la interacción entre Tratamiento y Curso (ver Figura 2), se procederá a desglosar en sus efectos simples; específicamente buscamos responder a cinco preguntas:

1.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en regulación emocional en el curso preescolar “**Transición 2**” (T2) entre el grupo de Lectura Mediada y Tradicional? Los resultados señalan que sí hay una diferencia a favor del grupo de Lectura Mediada ($M_{lm}=24.72$ vs. $M_{lt} = 16.25$, $F(1,31)= 165.440$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .842$).

2.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en regulación emocional en el curso **Primer año Básico** entre el grupo de Lectura mediada y Tradicional? Los resultados señalan que sí hay una diferencia a favor del grupo de Lectura Mediada ($M_{lm}=19.50$ vs. $M_{lt} = 16.58$, $F(1,49)= 82.366$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .627$).

3.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en regulación emocional en el curso **Segundo año Básico** entre el grupo de Lectura mediada y Tradicional? Los resultados señalan que sí hay una diferencia a favor del grupo de Lectura Mediada ($M_{lm}=25.04$ vs. $M_{lt} = 22.10$, $F(1,23)= 22.117$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .49$).

Un segundo bloque de preguntas apunta a comparar los tres cursos dentro de cada grupo de tratamiento (Lectura Mediada y Lectura Tradicional):

4.- ¿Hay diferencias estadísticamente significativas en los promedios de los distintos cursos del grupo de **Lectura mediada**? Los resultados señalan ($M_{l2}=24.72$ vs. $M_{l1} = 19.50$ vs. $M_{l2} = 25.04$, $F(2,50)= 53.05$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .680$). El análisis Post-Hoc de Bonferroni muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) entre los promedios de los estudiantes de primer año básico con el resto de los cursos (T2 y 2° año básico), observándose un promedio inferior de los niños de primer año de primaria.

5.- ¿Hay diferencias estadísticamente significativas en los promedios de los distintos cursos del grupo de **Lectura Tradicional**? Los resultados señalan ($M_{l2}=16.25$ vs. $M_{l1} = 16.58$ vs. $M_{l2} = 22.10$, $F(2,54)= 57.896$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .682$). El análisis Post-Hoc de Bonferroni muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) entre los promedios de los estudiantes de segundo año básico con los de T2 y 1° año básico.

Estos resultados sugieren que la estrategia de Lectura Mediada de literatura infantil ha tenido un impacto positivo en la potenciación de la competencia de regulación emocional, en relación al grupo de Lectura Tradicional, y ese impacto se ha dado, aunque con variaciones, para todos los cursos.

RESULTADOS PARA LABILIDAD EMOCIONAL

El análisis ANCOVA llevado a cabo para estimar el impacto del programa sobre la dimensión Labilidad Emocional, evidencia que ni la interacción cuádruple ni ninguno de los efectos de la interacción triple son significativos. En los efectos de interacción doble, señala un efecto significativo en la interacción “Tratamiento” por “Evaluación” ($F(1,99)= 28.06$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .22$) (ver Figura 3).

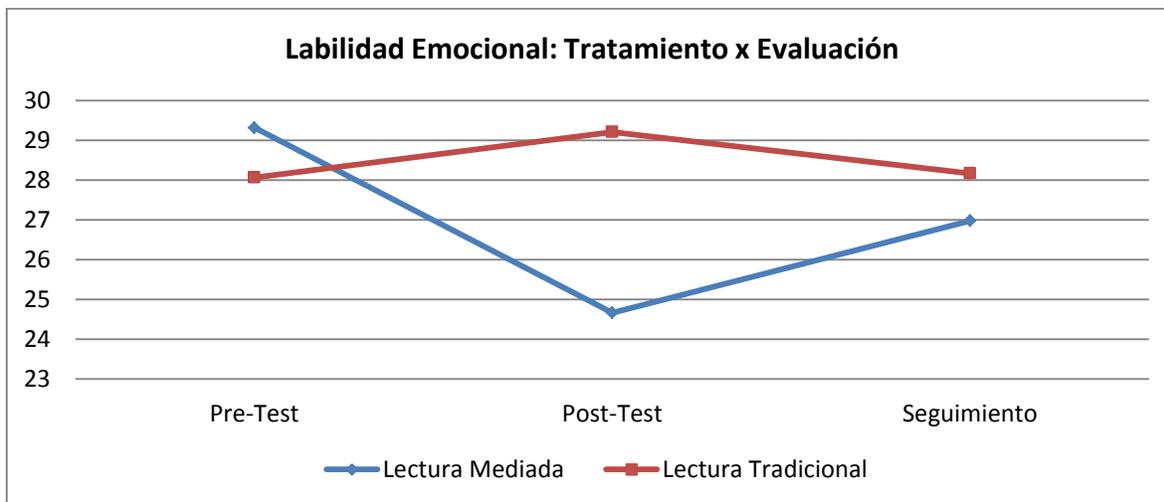


Figura 3. Medias marginales estimadas para la variable Labilidad Emocional en la interacción Tratamiento y Evaluación.

Al igual que en los análisis previos, se descompondrán los efectos simples de la interacción entre tratamiento y evaluación, específicamente cuatro efectos simples con los que buscamos responder a cuatro preguntas:

- 1.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en el **post-test** entre el grupo de lectura mediada y el grupo de lectura tradicional? Los resultados señalan que sí hay una diferencia a favor del grupo de Lectura mediada, quienes obtienen un puntaje más bajo ($M_{lm}=25.56$ vs. $M_{lt} = 30.78$, $F(1,141)= 50.13$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .26$).
- 2.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en el **Seguimiento** entre el grupo de lectura mediada y el grupo de lectura tradicional? Los resultados señalan que sí hay una diferencia a favor del grupo de Lectura mediada, quienes obtienen un puntaje más bajo ($M_{lm}=27.13$ vs. $M_{lt} = 28.17$, $F(1,109)= 3.54$, $p = 0.06$, $\eta^2 = .03$).
- 3.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa **entre el Post-Test y el Seguimiento** en el grupo de lectura mediada? Los resultados señalan que no hay una diferencia a favor del grupo de Lectura mediada ($M_{post}=24.76$ vs. $M_{seg} = 27.13$, $F(1,52)= 1.34$, $p = 0.25$, $\eta^2 = .02$).
- 4.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa **entre el Post-Test y el Seguimiento** en el grupo de lectura Tradicional? Los resultados señalan ($M_{post}=29.21$ vs. $M_{seg} = 28.17$, $F(1,56)= 17.18$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .23$).

Estos resultados sugieren que la estrategia de Lectura Mediada de literatura infantil ha tenido un impacto positivo en la disminución de la labilidad emocional, en relación al grupo de Lectura Tradicional. Este impacto se diluye en la medida de seguimiento. Aunque mirando los correspondientes segmentos de la gráfica pudiera parecer erróneo, los datos – corregidos por el ANCOVA- muestran que los niños sin programa mejoran poco pero significativamente en la medida del seguimiento. El hecho de que la variable curso no haya resultado significativa ni sola ni en interacción indica que esta medida de labilidad es muy variable a lo largo de los tres cursos por lo que es difícil conseguir impactarla de modo estable.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio pretendía explorar la eficacia de un programa de lectura mediada de literatura infantil en el desarrollo de la regulación emocional de niños entre los 55,6 y 96,83 meses de edad. Al respecto, los resultados nos indican que la intervención tuvo un impacto significativo en el grupo de Lectura Mediada, en el que la competencia emocional evaluada aumentó en relación al grupo de lectura tradicional.

La idea de base del estudio supone la interrelación entre los mundos “reales” y aquellos otros imaginarios, que habitan en la ficción del discurso literario, y la conexión entre ambos a través de una instancia dialógica como la presentada en la Lectura Mediada. La exploración conjunta de ambos mundos no sólo traería consigo una riqueza, establecida e informada por muchos estudios, vinculada a la comprensión lectora, sino que permitiría avanzar en otros ámbitos de la experiencia humana, particularmente en el mundo emocional, tal como nos demuestran los resultados de nuestra investigación. Dichos resultados nos confirman la necesidad de seguir avanzando en la inclusión del ámbito afectivo en las aulas y, particularmente, nos avisan del enorme potencial que la literatura y las discusiones literarias mediadas puede tener en este proceso.

Si asumimos, como lo hemos hecho en estas páginas, que ficción y realidad pueden ser espacios que dialogan entre sí, cabe pensar en la lectura mediada como una excelente oportunidad para la exploración de los estados emocionales del otro. Y cabría pensarla, además, como una instancia que le entrega al niño lector los espacios para el reconocimiento de un mundo emocional propio, universo que muchas veces permanece invisible hasta que algún elemento de la ficción le da la oportunidad de descubrirlo.

La lectura mediada, entonces, permite una exploración conjunta entre el niño y el adulto lector, donde el terreno a explorar es el mundo emocional que emerge en el diálogo y que tiene como base la lectura. En esta exploración el niño puede reconocerse, así como reconocer en otros los estados emocionales que les habitan. Y es la interrelación con el adulto lector, así como con el relato mismo, la que facilita este reconocimiento.

Los resultados presentados nos llevan a pensar con mayor convicción en que es posible el desarrollo y potenciación de competencias emocionales en el aula, en particular del reconocimiento de emociones en un contexto de regulación afectiva segura, a través de la lectura mediada de literatura infantil. En ese marco, llamamos la atención sobre la posibilidad que abren estudios como este acerca de generar propuestas de desarrollo emocional que, dentro del contexto escolar, impliquen procesos inclusivos, que lejos de basarse en la segregación de los “niños problema”, actúen para todo el grupo como parte del devenir normal y cotidiano del aula. Así, la potencialidad de la lectura mediada encuan to intervención temprana, así como sus aportes en la construcción de comunidades saludables, se constituye como una interesante línea de avance en este campo.

En efecto, hemos visto que la lectura mediada de literatura infantil puede ser para todos los niños una instancia de desarrollo que, a su vez, provea de herramientas para construir una base que aporte a la construcción de comunidades saludables desde la perspectiva afectiva y emocional. Y señalaremos, por extensión, que este mismo proceso podría constituirse como una interesante labor de apoyo o de intervención temprana, sea en contextos escolares o fuera de la escuela.

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

En particular, una interesante línea de desarrollo del programa de lectura mediada se encuentra en el contexto familiar, que implica situarse aún antes de la escolaridad básica, con niños cuyo contacto extensivo con el discurso literario pueda provenir, no ya de profesores o monitores escolares, sino de sus propios padres, madres o apoderados. Allí, el desafío se presentaría en la realización de talleres de formación en lectura mediada para esos padres y otros actores sociales que favorezcan, en la primera infancia (con énfasis hasta los 4 ó 5 años) ambientes de lectura compartida con sus hijos o pupilos.

Ahora bien, futuras investigaciones en esta línea debiesen evaluar, también a largo plazo, sobre los efectos que eventualmente tendría el programa en el desarrollo académico de los niños, toda vez que, si consideramos la educación socio-afectiva y la educación académica como un proceso integrado, podríamos pensar en ciertos “vasos comunicantes” entre una y otra. Esto es, suponer que los avances producidos en el ámbito emocional del niño devengan en un fortalecimiento de su quehacer académico.

Lo anterior es, quizás, la mayor convicción que atraviesa estas páginas: dejar de pensar el aula como el reducto exclusivamente “academicista” que hasta hoy ha primado en los establecimientos educativos, quedando fuera de esta órbita el desarrollo de procesos como el sugerido en este documento, e integrar, a través del contacto con el arte literario mediado por adultos significativos, instancias que actúen en pos de un proceso formativo que potencie un adecuado desarrollo social e individual de nuestros niños y jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.
- Bernard, M. E. (2006). It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading & Writing Quarterly*, 22(2), 103-119.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Catrinel, S. (2008). Short-term efficacy of a Primary Prevention Program for the development of social-emotional competencies in preschool children. *Cognition, Brain, Behavior*, 12(3), 285-307.
- Colomer, T. (1995). Los libros en la etapa infantil. *Alacena* 23, 9-11.
- Crittenden, P. M., & Claussen, A. H. (Eds.). (2000). *the organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context*. New York: Cambridge University Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 9(1), 1-48.
- Denham, S., & Burton, R. (2003). *Social and Emotional Prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Plenum Publishers.
- Figueroa, M. (2008). Building Emotional Literacy: Groundwork to Early Learning. *Childhood Education*, 84(5), 301-313.

Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books

Jennings, J., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Keltner, D., & Gross, J. (1999). Functional Accounts of Emotions. *Cognition and emotion*, 13 (5), 467-480.

León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

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 Pedagógicos*, 35(2), 261-268.

Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, 1, 269-277.

Root, A., & Denham, S. (2010) (Eds.) *Focus on gender, Parent and Child Contributions to the Socialization of Emotional Competence: New Directions for Child and Adolescent Development*, *New Directions for Child and Adolescent Development*. 128, 29–49.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.

Sala, J., & Abarca, M. (2001). La educación emocional en el currículum. *Teoría de la Educación*, 13, 209-232.

Sander, D., & Sherer, K. (Eds.) (2009). *Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*. Oxford: Oxford University Press.

Schritter, I. (2005) *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Litoral y Lugar Editorial.