

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS  
EMOCIONALES EN NIÑOS PREESCOLARES.

Un análisis desde el micro-desarrollo

Tesis para optar por el título de Magíster en Educación

Presentado Por:

Melisa Castellanos Arredondo

Director:

Enrique Chau x, Ed.D.

Maestría en Educación

Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE)

Universidad de los Andes

Bogotá, D.C., Mayo de 2009

### Agradecimientos

A Enrique Chaux por su valiosa dirección en esta investigación, su excelente aporte al desarrollo de la misma y a mi formación en la educación para la paz. A todos los niños y niñas participantes y la institución educativa que me permitió desarrollar este proyecto con éxito. A Camila Fernández y Juny Montoya por los valiosos comentarios que hicieron a la propuesta. Al equipo de Aulitas en Paz y a sus participantes por permitirme hacer esta investigación sobre el programa. A Ana María Velásquez, María Paula Chaparro, Mara Minski, Lina Rodríguez y Andrés Molano por sus comentarios y aportes que ayudaron a mejorar este trabajo. A Simón Mancipe por su apoyo logístico. Al CIFE por el proceso de aprendizaje a lo largo de la maestría que me permitió hacer un análisis desde la pedagogía enormemente valioso en esta investigación. A mi papá por su maravilloso acompañamiento en el proceso.

Tabla de contenido

Resumen .....	6
Introducción .....	7
Marco teórico .....	8
Identificación de emociones en sí mismo y en los demás .....	8
Expresión asertiva de emociones .....	9
Regulación de emociones .....	10
Empatía .....	11
Relación de las competencias emocionales con otras habilidades .....	13
Intervenciones educativas orientadas al desarrollo de competencias emocionales .....	13
The incredible Years Dinosaur Social and Problem Solving Program .....	14
Programa Multi-Modal Fluppy .....	14
Fast Track: PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) .....	16
Second Step .....	16
Programa Multi-Componente Aulas en Paz y Aulitas en Paz: .....	17
Otros programas .....	21
Evaluación de las intervenciones .....	21
Micro desarrollo .....	22
Método .....	25
Participantes .....	25
Instrumentos .....	25
Procedimiento .....	25
Plan de análisis .....	26
Asuntos y consideraciones éticas de la investigación .....	28
Resultados .....	29
Discusión .....	47
Referencias .....	63
Anexo A: Encuesta para reporte de profesor/a sobre niños/as más agresivos y prosociales .....	70
Anexo B: Indicadores para codificar las evidencias de las competencias .....	71
Anexo C: Consentimiento informado .....	73

Lista de tablas y figuras

Tabla 1: Ejemplo de análisis de tasa de identificación de emociones según las oportunidades .....	27
Tabla 2: Actividades centrales vs actividades que generaron mayores niveles de identificación de emociones .....	31
Tabla 3: Estrategias que promovieron mayores niveles de identificación de emociones....	32
Tabla 4: Actividades que generaron mayor nivel de competencia, en sesiones que no tenían como objetivo la identificación de emociones .....	33
Tabla 5: Porcentaje de evidencias de identificación de emociones según nivel de calidad y tipo de evidencia .....	34
Tabla 6: Actividades que promovieron mayores niveles de empatía .....	36
Tabla 7: Estrategias que promovieron niveles más altos de empatía durante la sesión 5 ..	37
Tabla 8: Contraste entre actividades que tenían como objetivo secundario la empatía y las que no .....	37
Tabla 9: Porcentaje de evidencias de empatía según nivel de calidad y tipo de Evidencia .....	38
Tabla 10: Promedio de evidencias espontáneas de empatía para toda la Implementación .....	39
Tabla 11: Actividades que promovieron mayores niveles de expresión asertiva de Emociones .....	41
Tabla 12: Estrategias que promovieron mayores niveles de competencia durante la sesión .....	42
Tabla 13: Porcentaje de evidencias de expresión de emociones según nivel de calidad y tipo de evidencia.....	42
Tabla 14: Actividades durante las que se evidenció regulación de emociones para toda la implementación .....	46
Tabla 15: Porcentaje de evidencias de regulación de emociones según nivel de calidad y tipo de evidencia .....	47

<i>Figura 1.</i> Gráfica de micro-desarrollo de las competencias emocionales a lo largo de la implementación. ....	29
<i>Figura 2.</i> Gráfica de micro-desarrollo de identificación de emociones para toda la implementación. ....	30
<i>Figura 3.</i> Gráfica de micro desarrollo de identificación de emociones para toda la implementación diferenciando entre agresivos y prosociales. ....	30
<i>Figura 4.</i> Gráfica de micro desarrollo de la empatía para toda la implementación.....	35
<i>Figura 5.</i> Gráfica de micro desarrollo de empatía para toda la implementación diferenciando entre agresivos y prosociales. ....	35
<i>Figura 6.</i> Gráfica de micro desarrollo de la empatía en situaciones de interacción natural durante toda la implementación .....	38
<i>Figura 7.</i> Micro desarrollo de la expresión asertiva de emociones para toda la implementación .....	40
<i>Figura 8.</i> Gráfica de micro desarrollo de expresión asertiva de emociones para toda la implementación diferenciando entre agresivos y prosociales. ....	41
<i>Figura 9.</i> Gráfica de micro desarrollo de evidencias espontáneas e interacciones naturales de expresión asertiva de emociones durante toda la implementación.....	43
<i>Figura 10.</i> Gráfica de micro-desarrollo de regulación de emociones para toda la Implementación .....	45
<i>Figura 11.</i> Gráfica de micro-desarrollo de regulación de emociones para toda la implementación, diferenciando entre agresivos y prosociales.....	46

### **Resumen**

Las competencias emocionales (empatía, regulación, regulación y expresión asertiva de emociones) son las habilidades que permiten identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y ajenas (Chaux, 2004). Resulta fundamental la promoción de estas habilidades desde la escuela en edades tempranas, pues varias intervenciones orientadas al desarrollo de estas competencias han demostrado tener un impacto significativo en la prevención de la agresión (Conduct Problem Prevention Research Group 1999; Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000; Ramos, Nieto & Chaux, 2007; Tremblay, Pagani-Kurtz, Vitaro, Mâsse & Pihl, 1995; Webster-Stratton & Reid, 2004). La mayoría de estos programas han sido evaluados desde un enfoque cuantitativo y orientado a estimar el impacto. Son pocos los programas que analizan sus estrategias pedagógicas y adoptan un enfoque que evalúe el proceso. Esta investigación pretende aportar a llenar ese vacío investigativo, evaluando de manera cualitativa, en niños preescolares de un colegio de estrato bajo de Bogotá, la intervención “Aulitas en Paz” orientada al desarrollo de competencias socio-emocionales, haciendo especial énfasis en análisis de sus estrategias pedagógicas y adoptando el enfoque de micro-desarrollo que consiste en evaluar el cambio en intervalos cortos de tiempo y con alto nivel de detalle (Flynn & Siegler, 2007).

### **Introducción**

Al ser Colombia un país tan violento, educar para la convivencia pacífica y desarrollar estrategias de prevención desde edades tempranas es un objetivo fundamental. Varias investigaciones han demostrado que un nivel alto de agresión en preescolar es un precursor de problemas posteriores como abandono del colegio, carreras delincuenciales, violencia intrafamiliar, abuso de drogas y problemas de comportamiento posteriores (Tremblay et al. 2004; Haapaslo & Tremblay, 1994). Las competencias emocionales (empatía, identificación, expresión asertiva y regulación de emociones) se relacionan negativamente con la agresión, por lo cual son fundamentales para prevenirla (Denham, 2006; Domitrovich, & Greenberg, 2003; Tremblay, Nagin & Séguin, 2004; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000). Así mismo, diferentes intervenciones orientadas al desarrollo de estas competencias han demostrado tener un impacto positivo en la prevención y disminución de la agresión (Conduct Problem Prevention Research Group 1999; Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000; Ramos, Nieto & Chaux, 2007; Tremblay, et al., 1995; Webster-Stratton & Reid, 2003)

Gran parte del cuerpo de investigaciones sobre estas intervenciones que tienen como propósito el desarrollo de competencias emocionales en niños preescolares, siguen un enfoque cuantitativo orientado a determinar el impacto de los programas. Esto resulta fundamental dado que arroja resultados significativos y que a nivel macro contribuyen a mejorar éstas intervenciones educativas.

La variedad de estrategias pedagógicas usadas en la promoción temprana de las competencias emocionales es amplia y si bien muchos programas reportan un impacto positivo y significativo, son pocos los que hacen un análisis de sus presupuestos pedagógicos y menos los que adoptan un enfoque de evaluación de proceso que permita evidenciar el cambio de manera detallada para conocer la trayectoria de micro- desarrollo y aprendizaje de los niños que están recibiendo las diferentes intervenciones. El micro-desarrollo es un enfoque investigativo del desarrollo humano que pretende un análisis con mayor granularidad de los procesos de cambio que se presentan para evidenciar procesos que no evidenciarían investigaciones longitudinales y cross-seccionales (Flynn & Siegler, 2007) Así, el cambio se estudia en intervalos cortos de tiempo (días, semanas y meses) y de manera detallada, lo cual resulta pertinente y necesario para el mejoramiento de estas intervenciones.

Por ello, el objetivo central de esta investigación es aportar al conocimiento sobre estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de competencias emocionales en niños preescolares, mediante un análisis detallado de la implementación del componente “grupos heterogéneos” del programa Aulitas en Paz. Para ello se buscará responder a la pregunta:

- ¿Cómo es el proceso de micro-desarrollo de competencias emocionales (empatía, identificación, regulación y expresión asertiva de emociones) en un grupo de niños preescolares durante la implementación del componente de grupos heterogéneos del programa multi-componente Aulitas en Paz?

Algunas de las limitaciones más importantes de esta investigación tienen que ver con el limitado tamaño de la muestra (6 niños), la dificultad de operacionalizar algunas competencias en indicadores observables a través de video (es el caso de la regulación de emociones) y los posibles sesgos que se presentan al asumir 2 roles (investigador e interventor).

### Marco teórico

Las competencias emocionales son habilidades que permiten identificar, expresar de manera socialmente apropiada y regular las emociones propias; así como responder constructivamente ante las de los demás (Chaux, 2004; Denham 2007). Algunos autores han intentado definir las en términos de una sola habilidad y otros las conceptualizan dentro de temas más grandes como “el aprendizaje socio-emocional” (SEL por sus siglas en inglés) (Denham, 2007; Saami, 1999; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). En esta investigación entenderemos las competencias emocionales como 4 habilidades básicas: identificación de emociones en sí mismo y en los demás, expresión asertiva de emociones, regulación de emociones y empatía. A continuación se explican cada una de estas las competencias:

#### *Identificación de emociones en sí mismo y en los demás*

Esta competencia hace referencia a la capacidad de reconocer emociones en sí mismo y en otras personas a partir de diferentes fuentes de información (por ejemplo gestos faciales, situaciones sociales, expresiones verbales o signos corporales) (Denham, 2007). Ciertos autores conciben esta competencia dentro de una habilidad más grande “el conocimiento sobre emociones” (Denham 2007) que incluye además del reconocimiento, el entendimiento de causalidad, el uso de lenguaje variado sobre las emociones y la correcta interpretación de los mensajes afectivos (Denham, 2007). Cuando un niño de preescolar se encuentra ante un signo emocional particular (por ejemplo que un compañero sonrío o levanta sus cejas) debe tener en cuenta varios aspectos: saber cuál es y cómo se llama esa emoción a partir de señales verbales y no verbales (identificación), identificar qué pudo haberla provocado y entender por qué, así como las consecuencias de ciertas emociones (estos dos últimos puntos se refieren al conocimiento sobre emociones) (Denham & Burton, 2003; Denham, 2006). Los niños entre 2 y 5 años tienen más posibilidad de entender las emociones positivas y básicas como alegría, que las negativas como la rabia y además son más hábiles identificándolas (por ejemplo señalándolas con un dedo) que nombrándolas (Denham & Burton, 2003; Denham & Couchoud, 1990). Con respecto a diferencias entre emociones, existe evidencia sobre lo confuso que puede ser para los niños preescolares más pequeños (entre 4 y 5 años) diferenciar emociones como la rabia y la tristeza, dado que éstas pueden tener las mismas causas en contextos sociales reales (Denham & Couchoud, 1990).



Con respecto a la identificación, los niños pueden encontrarse con algunos obstáculos, por ejemplo situaciones equívocas que pueden provocar más de una emoción o un conflicto entre expresión y emoción. Por ejemplo al ver una araña, uno supondría que la persona estará asustada, pero la ve sonreír. En este caso los niños preescolares tienden a volver la situación inequívoca, por ejemplo atribuyendo el que una persona sonría mientras ve una araña grande y fea a que a esa persona le gustan mucho las arañas (Denham, 2006); en cambio, los adultos o niños más grandes serían capaces de identificar el conflicto entre expresión y emoción (la persona podría estar teniendo una risa nerviosa).

Paralelo a todo esto, los niños preescolares empiezan a entender que pueden tener 2 o más emociones ante una misma situación (por ejemplo, estar enojados y también asustados) y aprenden ciertas reglas que les comunican que tienen un control voluntario sobre sus emociones (Denham, 2006; 2007). Con respecto a emociones más complejas, Berti, Garattoni y Ventunni (2000) concluyeron en un estudio con 60 niños italianos entre 5 y 10 años que todos eran capaces de diferenciar entre tristeza y culpa, pero los de 5 y 6 años no podían definir la culpa sino en términos de sus antecedentes o del rol de quien la siente (tristeza-víctima; culpa-actor).

#### *Expresión asertiva de emociones*

La expresión asertiva de emociones se refiere a la habilidad de comunicar mediante signos verbales y no verbales las emociones de manera directa y socialmente apropiada, sin agredir a los demás y cuidando de las relaciones (Lange y Jakubowski, 1980; Chaux, 2004; Denham, 2007). Un ejemplo de expresión asertiva de emociones es cuando una niña dice de manera calmada (sin gritar ni hacer pataletas, pero de manera firme, clara y acorde con la emoción) que está enojada porque no la llevaron al parque.

La literatura es variada frente a la relación entre expresión asertiva de emociones y el conocimiento que tienen los niños sobre ellas. Existe evidencia de relaciones positivas y significativas entre una expresión adecuada de emociones y una correcta identificación en sí mismo y en los demás (Denham et al., 2003). Sin embargo, algunos autores señalan que no existe relación entre la manera en que los niños preescolares expresan sus emociones y la habilidad que tienen para identificarlas (Miller, et al., 2006), esto lo explican reconociendo la importancia de las interacciones sociales como mediadoras entre el conocimiento y la expresión emocional. Por ejemplo, es probable que un niño reconozca muy bien las emociones de sus compañeros en un conflicto, pero exprese lo que él está sintiendo de manera inadecuada (Miller, et al., 2006).

En la expresión de las emociones es fundamental el rol de los padres, ya que se convierten en modelos a seguir. Los niños aprenden a usar claves verbales y no verbales para dar información a los demás sobre cómo se están sintiendo en gran parte de acuerdo a lo que observan de sus padres (Denham, 2006; Denham, Mitchel-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997). Así mismo, se presentan influencias culturales y expectativas sociales a partir de las cuales los niños aprenden cuándo y cómo es apropiado expresar ciertas emociones (Eisenberg, Zhou, Liew, Champion & Pidada, 2006). Esto influye directamente en la regulación, haciendo que los niños implementen estrategias que sean coherentes con lo que su grupo social espera de ellos. Por ejemplo Tenorio (2002), a través de investigaciones cualitativas sobre prácticas de crianza en regiones de Colombia, determinó que en algunas zonas (por ejemplo el Meta o Arauca) se espera que ante un castigo los niños respondan con resignación y no con expresiones de rabia o pataletas.

La manera en que los niños expresan sus emociones influencia sus relaciones sociales. Por ejemplo, niños preescolares que tienden a expresar de manera inadecuada sus emociones negativas (por ejemplo haciendo pataletas) tienen menos relaciones sociales positivas (Eisenberg, et. al, 1993; Miller, et al. 2006). Por ello, juegan un papel importante los pares ya que a medida que van interactuando con niños/as de su edad, los niños aprenden cómo la expresión de sus emociones incide en alcanzar o no sus metas, consideran diferentes maneras para enviar un mensaje afectivo de manera convincente y entienden que a veces es más conveniente ocultar las emociones o disfrazarlas, a pesar de que se les dificulte hacerlo (Denham, 2006).

#### *Regulación de emociones*

Esta competencia se refiere a la habilidad de implementar diferentes estrategias internas y externas para manejar adecuadamente la intensidad emocional y su expresión comportamental al servicio de metas personales (Eisenberg & Spinrad, 2004; Thompson & Lagattuta, 2006). Un ejemplo de regulación de emociones es respirar cuando sentimos rabia para disminuir su intensidad, o recordar algo tierno o bonito cuando estamos tristes para alegrarnos.

Dado que en edades preescolares los niños empiezan a tener mayor contacto con sus pares y se presentan situaciones conflictivas con ellos, los niños empiezan a hacer esfuerzos importantes por regular sus emociones (Denham, 2007). Estos esfuerzos pueden tener diferentes objetivos: unos basados en el problema que están orientados a modificar la fuente de la molestia (por ejemplo alejarse del televisor si están viendo algo que les causa miedo) y otros orientados

hacia la emoción (respirar varias veces para disminuir la intensidad de la rabia) (Eisenberg et al., 1993).

Denham (2006) señala dos características de las emociones que los niños preescolares tienen en cuenta en su regulación: su relevancia (qué tanto les importa) y la utilidad (qué tanto les sirve o no expresarla). De acuerdo a ello, los niños implementan diferentes estrategias que les permiten regular las emociones de diferentes maneras. Algunas evidencian la competencia porque además de ser efectivas son sanas, es decir que son deseables y no constituyen ninguna amenaza para el niño ni para quienes lo rodean. Son ejemplos de ello: bajar su intensidad fisiológica (por ejemplo respirando), regular la emoción de manera cognitiva (imaginar un cubo de hielo derritiéndose cuando el niño/a tiene rabia) y buscar soluciones (cuando se trata por ejemplo de un conflicto con un par) entre otros (Denham, 2006). Una regulación adecuada se evidencia también en la expresión, dado que se ve un cambio en ésta (por ejemplo si antes tenía rabia ahora se le ve calmado) (Bridges, Denham y Ganiban, 2004). También es probable que los niños implementen estrategias para lidiar sus emociones que se consideran no adecuadas o poco sanas. Son ejemplos de ello: esconderlas o negarlas, llorar, agredir a los demás o a sí mismo y hacer gestos que pueden irritar o provocar a quienes los rodean (Denham, 2006).

### *Empatía*

La empatía es una reacción emocional que implica sentir algo acorde y compatible con la situación de otra persona en determinado momento (Eisenberg & Strayer, 1987; Hoffman, 2002). Un ejemplo de empatía es cuando nos sentimos mal porque un amigo está triste o cuando nos sentimos felices porque un familiar se va a casar. Esta cuenta con componentes tanto afectivos (experimentar en sí mismo una emoción acorde a la del otro) como cognitivos (entender esa emoción) (Saarni, 1999). La empatía es uno de los componentes fundamentales del desarrollo emocional integral sobretodo su componente afectivo, pues sin ella las demás competencias podrían demostrarse o usarse de una manera maquiavélica por ejemplo usando el conocimiento sobre las emociones de los demás para hacerles daño (Saarni, 1999; Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000).

La empatía se relaciona con otros procesos psicológicos y sociales como la toma de perspectiva, la imitación y la asociación con la experiencia propia (por ejemplo, ver caer un niño y pensar que podría pasarle lo mismo al hijo propio) entre otros (Hoffman, 2002). Hay evidencia de que el desarrollo de esta respuesta emocional empieza desde el mismo nacimiento, pues niños

recién nacidos reaccionan al llanto de otros bebés manifestando también llanto (Sagi y Hoffman, 1976). Hacia el final del primer año, se desarrolla lo que Hoffman (2002) llama “aflicción empática egocéntrica” que consiste en una respuesta empática que tiene como consecuencia la búsqueda del alivio propio. El clásico ejemplo de esta etapa del desarrollo de la empatía es la situación en la que un niño ve que otro está llorando, empieza a llorar también y luego busca consolarse a sí mismo olvidando a la víctima inicial. Hoffman (2002) explica que no se trata de una respuesta necesariamente egoísta, sino que el niño se confunde con el otro y puede sentirse mal por lo que le ocurra a ese otro porque siente como si le pasara a sí mismo.

Luego se presenta la “afiliación empática cuasi-egocéntrica” en la cual el niño empieza a dirigir su comportamiento a ayudar a la víctima, pero demuestra que aún tiene problemas para diferenciarse de ésta; pues lo que hace es implementar estrategias de alivio que le funcionan a sí mismo (Hoffman, 2002). Por ejemplo si ven un niño llorando pueden llevarle el osito que más le gusta a ellos y no necesariamente a la víctima. Luego de los 2 años, viene el cambio de la empatía cuasi-egocéntrica a lo que Hoffman llama “aflicción empática verídica”, cambio que se da a través de la retroalimentación correctiva (Hoffman, 2002). Así entonces, el niño va descubriendo que sus esfuerzos cuasi-egocéntricos por calmar el malestar de otros pueden a veces no funcionar, y empieza a probar con estrategias que sirvan al otro y no a sí mismo (Hoffman, 2002). Por ejemplo una niña lleva a su mamá para que consuele a un niño que está llorando, pero éste parece no responder a ello; entonces lo que hará la niña, gracias a que empieza a entender que el niño puede necesitar algo diferente a lo que ella necesitaría si estuviera en su situación, es empezar a probar con otras cosas como llevarle el juguete favorito de él.

Ya en la edad preescolar, los niños empiezan a desarrollar la capacidad de identificar las emociones de los demás y entender y sentir cómo se siente el otro a causa de ello, es decir, son capaces de empatizar con otras personas. Hoffman (2002) señala que el desarrollo posterior de la respuesta empática tiene que ver con la complejidad de las emociones (emociones contrarias) las situaciones que las provocan (dos emociones ante una misma situación) y algo que Hoffman llama “aflicción empática suprasituacional” que consiste en la capacidad de ser empático mas allá de la experiencia directa. Por ejemplo, nos sentimos tristes o enojados por la situación de los niños abandonados aunque no los veamos o conozcamos ninguno.

En resumen, las competencias emocionales implican un conjunto de habilidades que facilitan interacciones sociales. Este conjunto de habilidades se desarrolla en los niños a lo largo

de toda su infancia, de manera paralela a otras habilidades cognitivas, sociales y académicas. Así por ejemplo, los niños que tienen altas competencias emocionales tienen un mejor desarrollo de su competencia social, es decir, se comunican de maneras más efectivas, pueden interactuar mejor con sus pares, son preferidos por ellos y establecen mejores relaciones en comparación con los niños que tienen competencias emocionales deficientes (Denham, Blair, DeMulder, et al. 2003; Denham, 2007). Así mismo existe una relación positiva entre el desempeño académico y las competencias emocionales, mediada por la atención a las tareas curriculares (Tentracosta e Izard, 2007)

#### *Relación de las competencias emocionales con otras habilidades*

Las competencias emocionales se relacionan con varios aspectos del desarrollo de los niños en su primera infancia: el desempeño académico, el comportamiento prosocial, la asertividad y otras habilidades sociales, cognitivas y comunicativas. Así por ejemplo, los niños que tienen altas competencias emocionales tienen un mejor desarrollo de su competencia social, es decir, pueden interactuar mejor con sus pares, son preferidos por ellos y establecen mejores relaciones en comparación con los niños que tienen competencias emocionales deficientes (Denham, et al. 2003; Denham, 2007).

Eisenberg, Sadovsky y Spinrad (2005) proponen un modelo en el que las competencias emocionales se relacionan con el desarrollo del lenguaje (habilidades relacionadas con la comunicación y expresión) y el conocimiento sobre emociones (habilidad cognitiva); de manera que estas 3 variables predicen la competencia social y las buenas relaciones con sus pares, haciendo que los niños puedan desarrollar mejor sus competencias académicas. También, Tentracosta e Izard (2007) encontraron una relación positiva entre el desempeño académico y la competencia emocional, mediada por la atención a las tareas curriculares (reportada por profesores) en niños preescolares estadounidenses.

#### *Intervenciones educativas orientadas al desarrollo de competencias emocionales*

Tremblay, et al. (2004) han señalado la necesidad de hacer intervenciones muy tempranas antes de que la agresión se convierta en “una forma de vida” difícil de cambiar. Varias intervenciones a nivel internacional y local han intentado acompañar a los estudiantes en ese proceso de desarrollo emocional, ofreciéndoles estrategias que les permitan aprender a identificar sus emociones, expresarlas y regularlas adecuadamente (Domitrovich & Greenberg, 2003).

Domitrovich y Greenberg (2003) señalan 3 tipos de programas de intervención: los que se centran únicamente en los estudiantes, los que se centran únicamente en los padres y aquellos que tienen un enfoque multi-componente. A continuación se describen brevemente algunas de las estrategias que utilizan estos programas:

*The Incredible Years Dinosaur Social and Problem Solving Program*

Este programa multi-componente creado por Carolyn Webster-Stratton originalmente se diseñó para niños con problemas de comportamiento, pero luego se adaptó para desarrollar competencias socio-emocionales con toda la población de niños entre 0 y 12 años (Webster-Stratton & Reid, 2004; The Incredible Years, 2008; Denham & Burton, 2003). Entre sus presupuestos pedagógicos se encuentra la necesidad de hacer que en su mayoría las unidades del currículo sigan un proceso que va desde el modelamiento (el profesor indica o sugiere a los niños cómo desarrollar la habilidad) hasta el llevar la habilidad más allá de la clase y hacerla significativa:

“Como en otras unidades, las estrategias enseñadas implican (a) modelar las habilidades (...) mediante títeres o videos (b) práctica guiada en juegos de roles (c) entrenamiento de habilidades en grupos pequeños (d) la promoción de las habilidades durante todo el día” (Webster-Stratton & Reid, 2004, p. 10)

En sus actividades tienen como estrategia la práctica de las habilidades que se aprenden, mediante juegos de roles en los cuales por ejemplo son detectives y deben encontrar “pistas” sobre las emociones de los demás (Webster-Stratton & Reid, 2004). Manejan personajes representados por títeres que enseñan a los niños algunas de las habilidades y que pretenden ser representativos, por ejemplo Wally (El títere dinosaurio del programa) puede representar a un niño discapacitado o a otro que es víctima de burlas y pide a los niños que le ayuden a encontrar solución a algunos de sus problemas (Webster-Stratton & Reid, 2004). Todo esto continúa más allá del espacio específico destinado para ello, ya que los profesores deben aprovechar todas las situaciones “naturales” que se presenten para poner en práctica las habilidades trabajadas (Webster-Stratton & Reid, 2004).

*Programa Multi-Modal Fluppy*

Este programa multi-componente liderado por France Capuano y el grupo de investigación del *Centre de psycho-éducation du Québec*<sup>1</sup> adopta un enfoque universal y

---

<sup>1</sup> Otros investigadores e instituciones que participan en el programa son: François Poulin, Monique Brodeur y Jacinte Giroux (Universidad de Quebec en Montreal), Frank Vitaro y Claude Gagnon (Universidad de Montreal) y Pierrette Verlaan (Universidad de Sherbrooke).

focalizado, es decir que trabaja con todos los estudiantes de la clase (universal) y con quienes más lo necesitan -por estar en riesgo de desarrollar problemas de agresión- desarrollan sesiones adicionales en parejas supervisados por un adulto (focalizado) (Capuano & Poulin, 2006). Así mismo se apoya a los niños en asuntos académicos (habilidades de lectura y matemáticas), a sus profesores en asuntos de manejo de clase y a sus padres con visitas que pretenden el desarrollo de vínculos de apego seguros (Capuano y Poulin, 2006).

El programa gira en torno a la vida de un perrito llamado Fluppy (se representa por medio de un títere), quien comparte con los estudiantes lo que le sucede y les enseña algunas habilidades socio-emocionales básicas. Los temas que desarrolla Fluppy para preescolar son: aprendizaje de habilidades sociales, autocontrol, comunicación asertiva de emociones, resolución pacífica de conflictos y aprendizaje por observación de cuatro comportamientos (reglas) (Ramírez, 2007). Por ejemplo, a través de reglas que Fluppy presenta a los niños/as como “*Miramos con los ojos y escuchamos con los oídos*”, se les enseña a escuchar activamente y adoptar una postura de escucha que les permita entender mejor.

La intervención combina modelamiento (el títere muestra a los niños/as cómo identificar cuando alguien está enojado, usando láminas con fotografías y otros títeres) y participación activa de los estudiantes (discusiones sobre lo que ellos sienten cuando están enojados) (Ramírez, 2007).

*“Fluppy introduce la primera regla: “Cuando venga a jugar con ustedes, vamos a tratar siempre de oír cuando alguien esté hablando. Cuando un amigo está tratando de decir algo, debemos mirarlo con nuestros ojos (hacer el gesto) y escucharlo con nuestros oídos (hacer el gesto)”... “Simón: “¡Hola niños!” Los niños le hacen preguntas a Simón y Fluppy les ayuda a formularlas; también anima algunas discusiones entre Simón y los niños y hace elogios y reconocimientos a aquellos que escuchan y hacen preguntas”* (Ramírez, 2007, p. 18).

Ramírez (2007) analizó los principios pedagógicos de este programa mediante un pilotaje de 8 sesiones en un colegio público de Bogotá con niños/as preescolares, y encontró que existe una alta coherencia entre las actividades y algunos principios pedagógicos como el aprendizaje significativo, el aprendizaje a través de la práctica, el aprendizaje por observación y el aprendizaje adecuado a la zona de desarrollo próximo de los niños/as (aunque actividades particulares resultaron por encima de ésta). Ramírez (2007) reportó que las actividades piloteadas promueven poca interacción social, pues los niños interactúan muchas veces con el títere y hay pocas oportunidades de trabajo en grupo y contacto con los demás compañeros.

*Fast Track: PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)*

El programa *Fast Track* liderado por el grupo “Conduct Problem Prevention Research Group” en Estados Unidos adopta un enfoque de prevención universal y focalizado para prevenir comportamientos agresivos y desarrollar habilidades socio-emocionales (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007; Center for the Study and Prevention of Violence, 2008). PATHS es el componente universal de Fast Track que se desarrolla en el aula (Conduct Problem Prevention Research Group, 1999) y su objetivo principal es el desarrollo de estrategias de pensamiento alternativas a la agresión (Misnky, 2008) así como el desarrollo de conciencia sobre las emociones, la enseñanza de estrategias de auto-control, la promoción de relaciones positivas entre pares, el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos y la creación de un ambiente de clase positivo (Domitrovich et al., 2007). Todo ello mediante la integración de afecto, comportamiento y cognición (Conduct Problem Prevention Research Group, 1999).

El programa implementa diferentes estrategias como: el uso de personajes y símbolos como La Tortuga -que consiste en una técnica muy usada para regular la rabia – (Robin, 1976) o un semáforo (para detenerse, pensar y continuar), la figura del profesor como encargado de recordar a los niños las estrategias y reforzarlas verbalmente, el uso de láminas con dibujos de las emociones, videos, juegos de roles y actividades de extensión que trabajan estas competencias desde otras áreas académicas (actividades artísticas como libros, canciones y juegos o literatura infantil) (Denham y Burton, 2003; Conduct Problem Prevention Research Group, 1999).

*Second Step*

“*Second Step*” es un programa desarrollado por el “*Committee for Children*” de Estados Unidos que adopta una prevención primaria universal y tiene por objetivo prevenir los comportamientos agresivos y promover competencias socio-emocionales desde preescolar hasta grado 9 (Frey et al., 2000). El programa adopta como perspectiva pedagógica la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura (1977) en la cual resulta fundamental el aprendizaje por observación y el mantenimiento y reforzamiento de los comportamientos (Frey et al., 2000). Otros dos ejes fundamentales de la intervención son la teoría del procesamiento de la información (propuesta por Dodge, Petit, McClasey & Brown, 1986) y la terapia cognitiva-conductual (desarrollada por Kendal y Braswel, 1985) (Como se cita en Frey et al., 2000).

Una actividad típica de *Second Step* empieza con una actividad de “calentamiento” en la cual se pretende desarrollar confianza entre los estudiantes, luego se presenta una historia que se



discute con los niños/as y después vienen oportunidades de practicar lo que están aprendiendo por ejemplo con juegos de roles (Committee for Children, 2002; Denham & Burton, 2003).

“Darnell estaba corriendo por el patio sin mirar hacia donde iba. De pronto se tropezó con James y él se cayó y se rompió el brazo. Fue un accidente. Darnell no quería hacerlo caer, pero James no sabe que fue un accidente... ¿Qué puede decir o hacer Darnell en este momento?...Imaginemos que ustedes riegan un jugo sobre (*nombre de un niño/a*) ¿Por qué se trató de un accidente? ¿Qué pueden decirle?” (Committee for Children, 2002, p. 1).

Finalmente el currículo contiene actividades opcionales para reforzar las competencias (por ejemplo artísticas y del lenguaje) y actividades de reflexión para el profesor (Committee for Children, 2002). Los profesores también deben desarrollar las competencias de modo que se conviertan en un modelo a seguir para los niños, por ejemplo se les anima a que expresen sus emociones de manera natural en el salón de clases (Denham y Burton, 2003).

#### *Programa Multi-Componente Aulas en Paz y Aulitas en Paz:*

Aulas en Paz es una intervención multi-componente liderada por Enrique Chaux y el grupo de investigación Agresión Conflictos y Educación para la Convivencia de la Universidad de los Andes y la ONG Convivencia productiva que combina un enfoque universal y focalizado. El objetivo principal es el desarrollo de competencias ciudadanas para la promoción de la convivencia, la resolución pacífica de conflictos, la prevención y manejo de la agresión y la intimidación escolar mediante tres componentes esenciales: 1) un currículo de aula (para todos los estudiantes), 2) un trabajo focalizado adicional (en grupos conformados por 2 estudiantes con mayores problemas de agresividad y 4 que se destacan por sus habilidades prosociales) y 3) un trabajo con los padres (talleres con todos y visitas y llamadas a las familias de los niños que más lo necesitan) (Ramos et al., 2007). El programa ha sido implementado y evaluado en grados de primaria (de 2º a 5º), y desde el 2007 empezó a desarrollarse su equivalente en preescolar y grado primero. Esta intervención se llama Aulitas en Paz y está dirigida por Camila Fernández, profesora de la Universidad de los Andes.

Los principios pedagógicos de Aulas en Paz siguen un enfoque constructivista en el cual se tiene como objetivo el desarrollo de habilidades y no únicamente la asimilación de contenidos (Voss, Wiley & Carretero 2005). Uno de los principales es el aprender haciendo, pues se busca que los estudiantes desarrollen y aprendan las competencias en la práctica misma (Ramos et al., 2007). Así mismo el programa busca que las actividades estén ajustadas a la zona de desarrollo

próximo de los estudiantes<sup>2</sup>, sean motivantes, generen reflexión, interacción social y aprendizajes significativos (Chaux et al., 2008). También es común el uso de símbolos para las diferentes estrategias que los estudiantes están aprendiendo:

“Tras haber identificado [con los estudiantes] el conflicto, organice al grupo en parejas...Diga a los estudiantes que... deberán identificar las acciones o los comentarios de Puerto, Angélica o el dueño del restaurante, que hayan ayudado a que el conflicto subiera la escalera (es decir, a agravar el conflicto). Para cada acción que ellos identifiquen, deberán escribir por lo menos dos acciones que Puerto, Angélica o el dueño del restaurante hubieran podido hacer y que hubieran ayudado a que el conflicto bajara la escalera (es decir, que se calmara)” (Programa Multi-Componente Aulas en Paz, currículo de aula para grado 5, actividad diseñada por Manuela Jiménez Herrera).

Aulitas en Paz sigue el modelo pedagógico propuesto por Aulas en Paz y para el componente de aula hace una adaptación del programa Multi-Modal Fluppy al contexto colombiano. Las actividades se centran en el desarrollo de habilidades socio-emocionales y el tema principal del año es la vida de Fluppy. Las competencias principales que se desarrollan son empatía, identificación de emociones, expresión asertiva de emociones, regulación de emociones, toma de perspectiva, interpretación de intenciones y teoría de la mente (Minsky, 2008). El programa cuenta con 16 sesiones para aula (que se aplican en grupos de 20 niños), 16 sesiones para grupos heterogéneos (que se aplican siguiendo el mismo principio de Aulas en Paz, en grupos de 6 niños), 4 talleres anuales para todos los padres participantes, 4 visitas y llamadas de seguimiento a las casas de los 4 niños con mayores problemas de agresión<sup>34</sup>.

A continuación se analizarán algunas de las principales estrategias pedagógicas del programa:

*Uso de analogías:* El aprendizaje por analogía se presenta cuando recurrimos a los contenidos o conocimientos de un dominio, para entender, explicar, describir o exponer un contenido nuevo o parcialmente nuevo de otro dominio (Rodríguez, 1999). Una explicación basada en una analogía, sería por ejemplo entender que las manifestaciones corporales de la rabia pueden aumentar (por ejemplo la presión sanguínea que hace que la persona se sonroje), así como aumentan los grados de temperatura que marca un termómetro cuando ésta sube. En el

---

<sup>2</sup> La zona de desarrollo próximo se define como la distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por lo que el individuo puede resolver solo y el nivel potencial de desarrollo determinado por lo que puede hacer bajo la guía de un experto en colaboración (Vygotsky, 1978)

<sup>3</sup> En el caso de Aulitas en Paz, esta identificación se hace triangulando varias fuentes: reporte de profesores, reporte de padres, nominación de pares y observaciones naturales.

<sup>4</sup>El componente de Padres de Aulitas en Paz ha sido evaluado por Marcela Acosta y Lina Rodríguez.

aprendizaje por analogía interactúan varios procesos: primero, la representación mental del concepto-objetivo (manifestaciones corporales de la rabia), la búsqueda de una relación significativa y/o de semejanza con otro concepto-base (el termómetro) o dominio (conocimientos sobre el calor) y la proyección de correspondencias entre ambos conceptos (aumenta la presión sanguínea y nos ponemos rojos cuando sentimos rabia, así como los grados del termómetro aumentan cuando hace calor) (Sierra, 1995).

*Aprendizaje a través de la práctica:* bajo esta visión, un objetivo pedagógico fundamental es que se promuevan contextos que exijan que el estudiante ponga en práctica (lleve a cabo) las habilidades que está aprendiendo, de manera que su desempeño sea auténtico en oposición a la instrucción directa (Greeno, 2006b; Posner, 1995). La teoría Piagetana por ejemplo, sugiere que hay una estrecha relación entre pensamiento y acción, y por lo tanto el aprendizaje se da en la medida en que el aprendiz interactúa con su contexto (Piaget, como se cita en Bringuier 1985), esto es, *haciendo* lo que está *aprendiendo*. Un ejemplo de aprendizaje a través de la práctica, lo encontramos en actividades en las que los estudiantes practican en juegos de roles estrategias de manejo de la rabia:

Quiero que vuelvan con las parejas que estaban antes; vamos a volver a jugar a representar la misma historia (*si es necesario, volver a contar la historia y dar instrucciones sobre qué hacer específicamente*) con nuestros títeres! Pero esta vez lo que vamos a hacer es incluir una parte en donde controlamos nuestra rabia ya sea con tu ga la tortuga o con el chocolate caliente! La idea es que con los títeres les mostremos a nuestros compañeritos cómo es que controlamos ese sentimiento de rabia! Listo, los quiero ver a todos contarse la historia y enseñarse entre ustedes a usar lo que Fluppy nos acaba de enseñar! (Programa Multi-componente Aulitas en Paz, currículo para grupos heterogéneos, sesión 2 “reconocimiento de emociones”, diseñado por Maria Paula Chaparro”)

*Aprendizaje significativo:* los contenidos y habilidades se aprenden mejor cuando están relacionados con conocimientos previos del aprendiz (Ausubel, 2002). Estos aprendizajes deben entonces relacionarse con la vida cotidiana de los estudiantes y representar asuntos comunes a ellos, para que resulten de allí relaciones que el estudiante pueda establecer de acuerdo a su experiencia (Ausubel, 2002; Velásquez, 2005). Un ejemplo de este tipo de estrategia, es promover una discusión entre los niños sobre qué cosas de su vida diaria les provocan rabia:

“Díganme amigos. ¿Ustedes se ponen muy bravos a veces?” Fluppy les pide a los niños que recuerden una situación donde estuvieron muy bravos (si es necesario, se puede utilizar como apoyo el afiche de color “Fluppy: enojado”) “¿Qué pasó en su cuerpo?” y “¿Alguna vez se han puesto tan bravos que han golpeado a alguien?” “¿Y qué creen que debe uno hacer cuando se

pone así de bravo?” Fluppy permite que los niños se expresen. (Sesión 8: “*Qué puedo hacer cuando estoy enfadado*”, Programa Multi-Modal Fluppy)

*Aprendizaje por modelamiento:* Bandura (1977) propone que el aprendizaje puede modelarse dado que existen agentes/influencias modeladoras que proveen al aprendiz con información sobre guías de comportamiento apropiado y éste último aprende a través de la observación. Así, durante la exposición juegan un papel fundamental la atención, la retención, los procesos de reproducción motora (por ejemplo la capacidad de llevar a cabo el comportamiento que se está imitando), la motivación y la retroalimentación que ofrece el agente modelador (Bandura, 1977). Un ejemplo de ello, lo encontramos en el componente de aula de aulitas en paz, cuando Fluppy enseña a los niños cómo escuchar activamente:

“Fluppy introduce la primera regla: “Cuando venga a jugar con ustedes, vamos a tratar siempre de oír cuando alguien esté hablando. Cuando un amigo está tratando de decir algo, debemos mirarlo con nuestros ojos (hacer el gesto) y escucharlo con nuestros oídos (hacer el gesto)”. (Sesión 1: “*Identifiquemos las emociones*”, Programa Multi-Modal Fluppy)

*Aprendizaje por reforzamiento:* Por medio de la ejecución consecuencias positivas y negativas se enseñan comportamientos observables y deseados (Posner, 1995). En este proceso intervienen procesos cognitivos (razonamiento, consideración de consecuencias) haciendo que no se trate únicamente de un mecanismo comportamiento-reforzador, sino de un proceso que sirve como incentivo para motivar y promover respuestas adecuadas que deben ser pensadas (Bandura, 1977). Según los fundamentos del conductismo, que sustentan este tipo de estrategias, los reforzadores deben ser contingentes a la conducta y comunes "a la vida cotidiana" (Skinner, 1984, p. 27). Ejemplos de estrategias que hacen uso de reforzadores para enseñar las habilidades emocionales son el dar stickers a quienes regulen su rabia durante la clase y dar un aplauso a quienes expresen asertivamente sus emociones. En el programa Aulitas en Paz, es mínimo el uso de reforzadores; cuando se usan principalmente son verbales y tienen el objetivo de reconocer a los niños que están practicando muy bien las habilidades socio-emocionales:

“Mientras se narra la historia es importante hacer pausas donde es claro que Juan Gabriel está sintiendo algo. El/la tallerista levanta la mirada del cuento, y mira a los niños durante esas pausas para ver insinuar que deben levantar alguna carita (ver las caritas en el cuento). Siempre que levanten la carita expresando la emoción adecuada. El/la tallerista debe felicitarlos y decirles “*Muy bien Súper Héroes, están ayudando mucho a Juan Gabriel!*” (Programa Multi-componente Aulitas en Paz, currículo para grupos heterogéneos, sesión 2 “reconocimiento de emociones”, diseñado por María Paula Chaparro”)

Las estrategias pedagógicas de Aulitas en Paz, pueden agruparse bajo el modelo que siguen la mayoría de las intervenciones, que combinan estrategias donde los estudiantes asumen un rol pasivo al inicio (modelamiento, reforzamiento), para luego asumir un rol mucho más activo (aprendizaje a través de la práctica, aprendizaje significativo).

#### *Otros programas*

Existen muchos más programas orientados a desarrollar competencias emocionales y temas afines a ello en niños preescolares. Algunos de ellos se mencionarán de manera corta a continuación:

*Fun Friends Program* (Paula Barrett, Universidad de Queensland, Australia). Además de competencias emocionales, trabajan el desarrollo de la resiliencia en los niños, es decir un conjunto de habilidades para afrontar las dificultades comunes a la vida de cualquier persona, como la frustración o la tristeza (Pahl & Barrett, 2007)

*Zippy's Friends Programme* (Ona Monkeviciéné, Universidad de Quebec en Montreal). Trabajan estrategias para preparar a los niños que pasan de preescolar a primaria a través del desarrollo de competencias socio-emocionales, para que puedan afrontar situaciones típicas estresantes de este cambio (por ejemplo, perder algunos amigos) (Monkeviciéné, Mishara & Dufour, 2006).

*Peaceful Kids Conflict Resolution Program* (Sandra Sandy y Susan Boardman, Universidad de Columbia). Pretende desarrollar habilidades cognitivas (como el entendimiento de la identidad), emocionales (como la empatía e identificación de emociones) sociales (por ejemplo cooperación y asertividad) y personales (como auto-eficacia y auto-estima) para la resolución pacífica de conflictos (Sandy & Boardman, 2000).

#### Evaluación de las intervenciones

Un cuerpo robusto de investigación sobre las intervenciones orientadas al desarrollo de competencias emocionales, se ha hecho a través de estudios cros-seccionales y longitudinales que miran cambios a nivel macro. Por ejemplo la mayoría de programas citados aquí, hacen mediciones previas a la intervención y uno o dos años después hacen una segunda medición, con motivo de analizar el cambio a nivel grande. Así mismo, en las intervenciones orientadas al aprendizaje de competencias emocionales en niños preescolares la metodología seguida para

evaluar el impacto ha sido en su mayoría cuantitativa (por ejemplo con instrumentos normativos de medición). Es posible inferir a partir del análisis de las actividades de los programas ciertos supuestos básicos de lo pedagógico: qué noción tienen sobre aprendizaje, cómo se da, cuál es la mejor manera de aprender y enseñar, qué rol cumple el estudiante y cuál el profesor, cuáles son los objetivos de la enseñanza etc. A pesar de ello, estas consideraciones no se hacen explícitas en la gran mayoría de las intervenciones, por lo cual se presenta como necesario un análisis mucho más cercano al proceso que al impacto.

Cabe señalar sin embargo, que en el contexto colombiano se han desarrollado algunas evaluaciones que adoptaron un enfoque cualitativo y basado en lo que ocurre día a día en el aula (Zuluaga, 2006; Cubillos, 2006; Velásquez, 2005; Ramirez, 2007; Ramos, 2007). Estas intervenciones y su evaluación se acercan a un análisis mucho más detallado y que sigue el proceso de desarrollo de competencias para la convivencia con mayor nivel de detalle, analizando el proceso de cambio en términos de la descripción de las interacciones entre los niños o sus padres, lo que pasa con las actividades que se proponen, comportamientos observados en ambientes naturales (por ejemplo el recreo) y las dinámicas sociales al interior del aula de clases. En el caso de Aulitas en Paz, actualmente se está llevando a cabo una evaluación de impacto<sup>5</sup> que pretende determinar mediante un diseño experimental si se presentan cambios significativos en las habilidades socio-emocionales y agresividad de los niños que participan en la intervención (Minsky, 2008).

Sin embargo, es necesario entonces abordar enfoques metodológicos mucho más centrados en el proceso de aprendizaje de las competencias emocionales, que permitan evidenciar la dinámica de las intervenciones en el aula más que los grandes cambios que ocurren en largos periodos de tiempo. Para ello el enfoque de micro-desarrollo resulta pertinente dado el nivel de detalle que ofrece en el análisis.

### *Micro desarrollo*

Flynn y Siegler (2007) proponen un enfoque llamado “micro-desarrollo” que consiste en una alternativa metodológica al macro-desarrollo que permite evaluar cambios de manera detallada, mediante mediciones y observaciones en intervalos cortos de tiempo. Siegler y

---

<sup>5</sup> Esta evaluación se lleva a cabo con 106 niños preescolares de un colegio público administrado por concesión privada. Cuenta con variadas fuentes de información: los padres, los profesores y los niños y utiliza diversos instrumentos con alta validez y confiabilidad.

Crowley (1991) señalan cómo el micro-desarrollo surge en oposición a los estudios tradicionales del desarrollo humano que muestran el cambio, pero no logran dar detalle sobre él. Usando una metáfora muy conveniente, los estudios tradicionales toman “fotografías” del cambio, mientras que el micro-desarrollo hace un video sobre él (Siegler y Crowley, 1991, p. 607).

Dos ventajas del enfoque de micro desarrollo son el detalle del registro de los datos y el análisis de proceso, que permiten ver el cambio con mayor granularidad (Flynn & Siegler, 2007). Esta metodología asume que hay cambios en el aprendizaje que ocurren en lapsos cortos de tiempo (semanas, días, horas, minutos) y plantea que un análisis detallado (qué dicen los niños/as, qué cosas hacen) que permitirá ver cómo es el proceso de aprendizaje en términos de cuatro características del cambio: 1) cantidad de tiempo (qué tanto tiempo se necesita para que se de el aprendizaje); 2) amplitud (si el aprendizaje en un dominio específico se relaciona con el aprendizaje en otros dominios); 3) variabilidad (entre individuos) y 4) fuente (de dónde proviene el aprendizaje o a qué aspecto se asocia) (Flynn & Siegler, 2007).

Así mismo, el micro-desarrollo pretende analizar los cambios a nivel individual y no de manera estandarizada, haciendo énfasis en que se presentan tanto avances como regresiones, evidenciando que la visión del desarrollo y el aprendizaje como cambios que ocurren de manera monotónica, unidireccional y progresiva no tiene sentido (Fischer y Bidell, 2006; Chen y Siegler, 2000; Siegler y Crowley, 1991).

La investigación sobre micro-desarrollo ha estado orientada en su mayoría al estudio del cambio en las habilidades cognitivas, (por ejemplo teoría de la mente, habilidades aritméticas, conservación de número, memoria, resolución de problemas, razonamiento científico, entre otras) analizadas por medio de protocolos verbales producto de preguntas que hacen los investigadores durante la tarea (Chen y Siegler, 2000). Así, la literatura sobre micro-desarrollo reporta en su mayoría estudios en niños/as mayores (7-10 años), dada su capacidad de verbalizar los procesos cognitivos mientras o inmediatamente después que ocurren (Chen y Siegler, 2000). Por ello Chen y Siegler (2000) reconocen la necesidad de investigar procesos de micro-desarrollo en edades más tempranas usando métodos no verbales y de sesiones cortas de tiempo (dado que los periodos de atención en estas edades son cortos), por ejemplo haciendo descripciones y observaciones.

Son escasas las investigaciones que usan métodos de micro-desarrollo en el ámbito emocional; sin embargo existen algunas aproximaciones que siguen metodologías detalladas. Por ejemplo, la descripción de secuencias de acciones como producto de emociones, conocida como

protocolos tipo “*script*” (Fischer y Bidel, 2006). Estos protocolos prototípicos de las emociones se construyen a partir de relatos de personas y observaciones de reacciones emocionales inducidas (Fischer y Bidel, 2006) y permiten analizar con minuciosidad los procesos que ocurren cuando estamos ante una emoción determinada.

La metodología del micro-desarrollo resulta pertinente y relevante para evaluar cómo desarrollan los niños competencias emocionales dado que permite un análisis minucioso de los procesos de aprendizaje de estas habilidades que no ha estado presente en las intervenciones educativas aquí revisadas. Se escogerá el contexto de los grupos heterogéneos de Aulitas en Paz, dado que la minuciosidad del análisis no permite la observación de grupos grandes. Por ello, el objetivo principal de esta propuesta es responder a la siguiente pregunta:

- ¿Cómo es el proceso de micro-desarrollo de competencias emocionales (empatía, identificación, regulación y expresión asertiva de emociones) en un grupo de niños preescolares durante la implementación del componente de grupos heterogéneos del programa multi-componente Aulitas en Paz?

Para responderlas desde el micro-desarrollo se hará un análisis cualitativo que combine 2 estrategias de análisis: la categorización y la contextualización. La categorización consiste en clasificar piezas de información en grupos que comparten similitud, es decir agrupar los datos de acuerdo a unas cualidades definidas que comparten entre sí (Maxwell & Miller, 1993). La contextualización consiste en hacer un análisis en el cual los datos se organizan por contigüidad, es decir por su cercanía temporal o espacial (Maxwell & Miller, 1993). Cada uno de estos tiene limitaciones y ventajas que pueden ser complementarias. Así, la categorización se queda corta al momento de reconstruir las relaciones contextuales y la contextualización puede perderse de encontrar relaciones más amplias que no se dan necesariamente a nivel contiguo (Maxwell & Miller, 1993). Maxwell y Miller (1993) señalan que ambos enfoques pueden combinarse y alternarse en un mismo diseño, de manera que se garantice un análisis por similitud al tiempo que se contrasta con el contexto.



## Método

### *Participantes*

Los participantes en esta investigación fueron 6 estudiantes de grado cero (2 niñas y 4 niños) de la jornada de la mañana de una institución de carácter público que está ubicada en el municipio de Madrid (Cundinamarca). La edad de los niños fue entre 5 y 6 años. La mayoría de los niños que allí acuden pertenecen a estratos 1 y 2. La sede en la cual se realizó la investigación cuenta con dos jornadas (mañana y tarde) en las cuales se desarrollan los cursos de primaria y preescolar. Los participantes fueron escogidos por la profesora de grado cero de acuerdo a lo descrito en el procedimiento. Se escogió esta institución ya que comparte características similares a los colegios en los cuales se implementará el programa “Aulitas en Paz” al cual esta investigación pretende aportar. Dado que el análisis requiere un demandante proceso metodológico se escogió un grupo pequeño para poder captar en video con mayor detalle los procesos que se presentaron.

La identidad de los participantes fue protegida cambiando sus nombres reales por otros ficticios. Yenni, Marcela, David y Felipe son los niños con mayor frecuencia de comportamientos prosociales y Javier y Bruno aquellos con mayores problemas de agresión.

### *Instrumentos*

Para el reporte de la profesora se pidió que contestara un formato con 2 preguntas sobre quiénes son los niños que con mayor frecuencia presentan comportamientos agresivos y prosociales (Ver anexo A).

### *Procedimiento*

Se enviaron permisos activos a los niños nominados por el/a profesor/a (Ver anexo C). Después de una semana, se recibieron los 6 consentimientos enviados con autorización de los padres y con los niños participantes se aplicaron 7 sesiones de 30 minutos. 6 de las 7 sesiones fueron tomadas del componente de grupos heterogéneos de Aulitas en Paz<sup>6</sup> y la restante fue diseñada por la investigadora. Las sesiones se implementaron del 15 de enero al 10 de noviembre, una vez por semana (durante 2 semanas no se aplicó la intervención por receso de vacaciones de la institución y por ser un día festivo).

---

<sup>6</sup> Estas sesiones fueron diseñadas por María Paula Chaparro y para el momento de la aplicación de esta investigación estaban ajustadas de acuerdo al pilotaje hecho en el año 2008.

Se video grabaron todas las aplicaciones de las sesiones con 2 cámaras ubicadas de modo que cada una grabara a 3 niños. Una persona adicional a la facilitadora asistió a las sesiones para colaborar con el proceso de grabación.

#### *Plan de análisis*

Todas las sesiones fueron filmadas (audio y video) con 2 cámaras, para su posterior análisis bajo un modelo cualitativo que combina una aproximación por categorías (en este caso cada una de las competencias) y una aproximación contextual basada en las trayectorias de desarrollo de cada una de esas competencias. Para codificar los videos de acuerdo a las competencias se realizó una lista de evidencias para cada una a partir de pilotajes previos de la metodología de análisis (Ver anexo B). Cada una de estas evidencias tenía un nivel de calidad (alto, medio o bajo).

Cada video fue observado 7 veces:

*Observación de instrucciones o estrategias pedagógicas:* aquí se determinaba qué instrucciones se daban a los niños durante la clase, registrando su frecuencia y momento en el tiempo en que se daban. Por ejemplo: “*la facilitadora lee una parte de la historia y se detiene para que los niños levanten la carita indicada para identificar la emoción del personaje (feliz o triste). Usa refuerzos positivos cuando los niños lo hacen bien*”

*Observación del video para cada niño (6 niños):* aquí se analizaba a cada niño por separado para determinar para cada competencia si se presentaban indicadores de la misma y en qué nivel, o en su defecto ausencia de éstos (Ver anexo B).

Para cada evidencia se codificó la instrucción y la respuesta del niño (es decir, el indicador de la competencia observada). En los casos en que la evidencia surgía de manera espontánea se codificó como “espontánea” y cuando ésta surgía de una interacción con los compañeros no provocada por ninguna instrucción se codificó como “Interacción natural”.

Los siguientes pasos se dividieron en 2 partes: un análisis por estrategias y otro por actividades.

#### *Análisis por estrategias*

Dado que no todas las instrucciones o estrategias pedagógicas tenían el mismo número de frecuencia durante la sesión, se obtuvo una tasa de desempeño para cada instrucción teniendo en cuenta la cantidad de oportunidades de determinada estrategia que se presentaban durante la clase

y la calidad de la competencia evidenciada. Esto permite comparar las estrategias en términos de qué tan efectivas fueron para promover las competencias (ver ejemplo tabla 1).

Tabla 1

*Ejemplo de análisis de tasa de identificación de emociones según las oportunidades y la calidad de la competencia*

Cantidad instrucción	Tiempo	Instrucción * Respuesta	Nivel competencia	Total
3	23:35	Facilitadora pregunta ¿cómo se estaba sintiendo títere? * responde verbalmente emoción correcta	3	1,33
	26:13	Facilitadora pregunta ¿cómo se estaba sintiendo títere? * responde la valencia de la emoción	1	
	38:06	Facilitadora pregunta ¿cómo se estaba sintiendo títere? * responde la valencia de la emoción	1	
	44:57	Facilitadora pregunta ¿cómo se estaba sintiendo títere? * responde verbalmente emoción incorrecta	-1	
5	11:38	Facilitadora presenta a cada uno de los animales de la granja. A veces les pide a los niños que hagan como harían estos animales si tuvieran rabia * muestra signos corporales acordes a emoción	2	0,4

Nota: En la tabla se observa que ante una instrucción que se presentó 3 veces (Preguntar cómo se estaba sintiendo el títere) este niño evidenció 4 veces la competencia con diferentes niveles de calidad. El total entonces constituye la sumatoria de los niveles de calidad sobre la cantidad de oportunidades. En otra instrucción que se presentó 5 veces, este mismo niño solo presentó en una oportunidad la competencia con un nivel medio de desempeño.

#### *Análisis por actividades*

Cada sesión se dividió en pequeñas actividades durante la clase. Comúnmente las sesiones guardan una estructura similar: primero se hace un momento de bienvenida a los niños en el cual ellos pueden saludar a Fluppy y se retoma la discusión sobre la sesión anterior. Después se hace una actividad de “rompehielo” que tiene como objetivo desarrollar en los niños un ambiente de cooperación y disposición para la clase, así como hacer una pequeña introducción al tema que será tratado. Luego se hace una actividad principal y se cierra con una pequeña reflexión sobre lo

que sucedió previamente. La mayoría de actividades implementadas siguen esta secuencia. Sin embargo en algunas ocasiones hay una actividad adicional a la principal.

Para obtener la tasa de cada competencia de acuerdo a las actividades, se utilizó la siguiente fórmula:

$$\frac{(\text{nivel evidencia 1} + \text{nivel evidencia 2} + \dots \text{nivel evidencia X})}{\text{Tiempo de la actividad}}$$

Tiempo de la actividad

Por ejemplo si durante la actividad “Juego de súper-héroes” de la sesión 2 que duró 11.77 minutos un niño demostró 5 evidencias de empatía (3 de nivel medio y 2 de nivel bajo), la fórmula para obtener el índice de la competencia durante esta actividad fue:

$$\frac{2 + 2 + 2 + 1 + 1}{11.77} = 0.59$$

Luego se compararon las actividades para una misma clase. Finalmente se obtuvo un índice de competencia único para cada sesión, dividiendo la sumatoria de las evidencias en el tiempo total de la sesión.

#### *Asuntos y consideraciones éticas de la investigación*

Esta propuesta sigue el código ético de la AERA (American Educational Research Association) y cumple con sus estándares a cabalidad. Por ejemplo, garantiza que no se verá afectada la integridad de los participantes, se guardará total anonimato de los mismos, se protegerán la seguridad y bienestar de los participantes, se pedirá consentimiento informado activo para su participación y la información obtenida será usada para el beneficio de quienes participan en la investigación y muchos potenciales aprendices en futuro (AERA, 2000). Para recompensar al colegio por su participación y agradecer a los participantes se tiene planeado hacer un taller sobre habilidades emocionales dirigido a todos los padres del curso de los niños participantes, independientemente de si participaron o no en la intervención.

El código AERA (2000) señala que los investigadores deben minimizar el uso de técnicas investigativas que puedan dejar a algunos estudiantes sin intervención (por ejemplo en el caso de un grupo control), por ello se tiene planeado ofrecer al colegio un taller con los profesores de la institución para que ellos por su parte implementen algunas estrategias con todos los niños de preescolar.

## Resultados

El análisis presentado a continuación se hizo organizando la información por las cuatro competencias emocionales, haciendo para cada una un análisis que va desde lo más general a lo particular: primero las trayectorias de desarrollo a lo largo de la implementación, luego el funcionamiento de las actividades y finalmente las estrategias específicas dentro de las actividades. Adicional a ello se incluyó información de las interacciones naturales entre los niños y las expresiones espontáneas de las competencias. Siempre se ubicó la información de los 2 niños agresivos al final de los análisis (Javier y Bruno), así mismo para facilitar la lectura del análisis en cada sesión se usaron unas siglas que representan la (s) competencia (s) principal (es) de cada sesión (ID = Identificación de emociones, EMP = Empatía, EXP = Expresión de emociones y REG = regulación de emociones).

Al observar la gráfica que resume el desempeño del grupo a lo largo de la implementación, se observa que en general la competencia que se evidenció con mayor frecuencia y calidad fue la identificación de emociones (Ver figura 1).

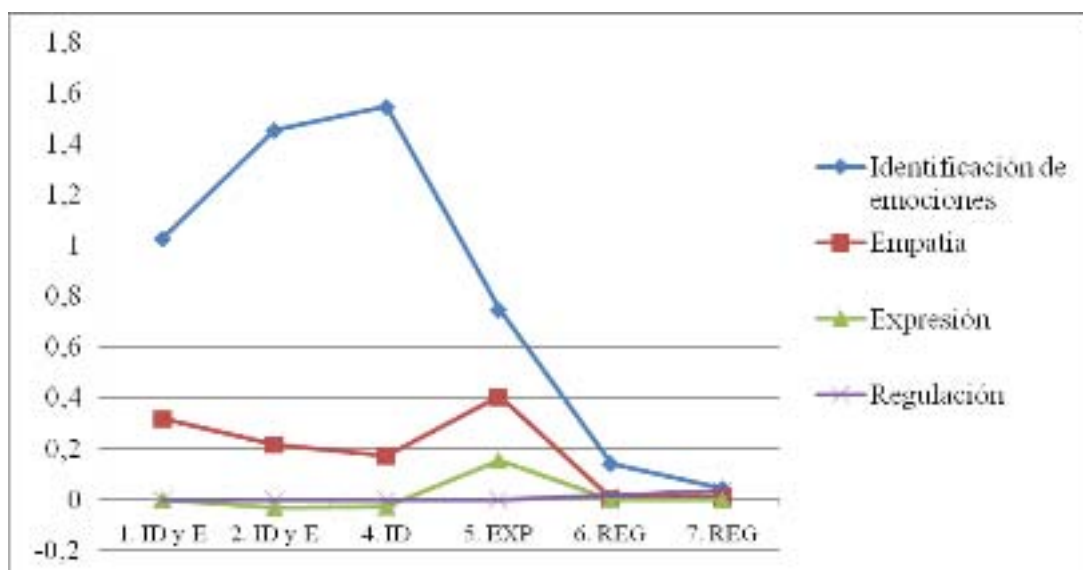


Figura 1. Gráfica de micro-desarrollo de las competencias emocionales a lo largo de la implementación. Esta gráfica muestra un puntaje promedio de todos los participantes.

Identificación de emociones

Esta competencia se trabaja fuertemente al inicio del currículo y después pasa a ser un objetivo secundario. Al observar la gráfica de micro-desarrollo de la misma durante la implementación se encuentra que efectivamente se presenta en niveles altos durante las primeras tres sesiones y luego va disminuyendo:

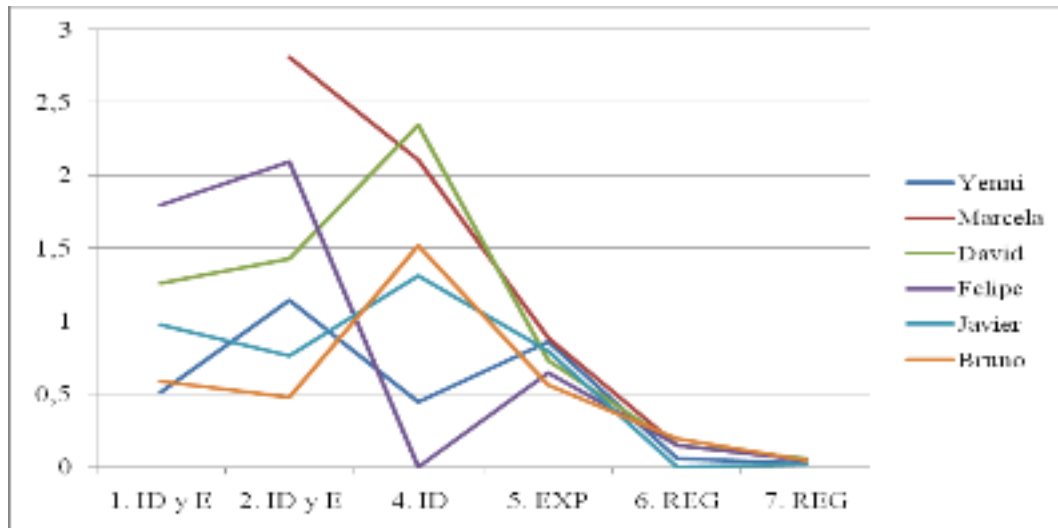


Figura 2. Gráfica de micro-desarrollo de identificación de emociones para toda la implementación.

Al analizar la gráfica que diferencia entre los participantes identificados como agresivos y aquellos como prosociales se observa que existe una tendencia similar entre ambos grupos aunque difieren en el nivel de la competencia, siendo siempre mayor para los niños prosociales

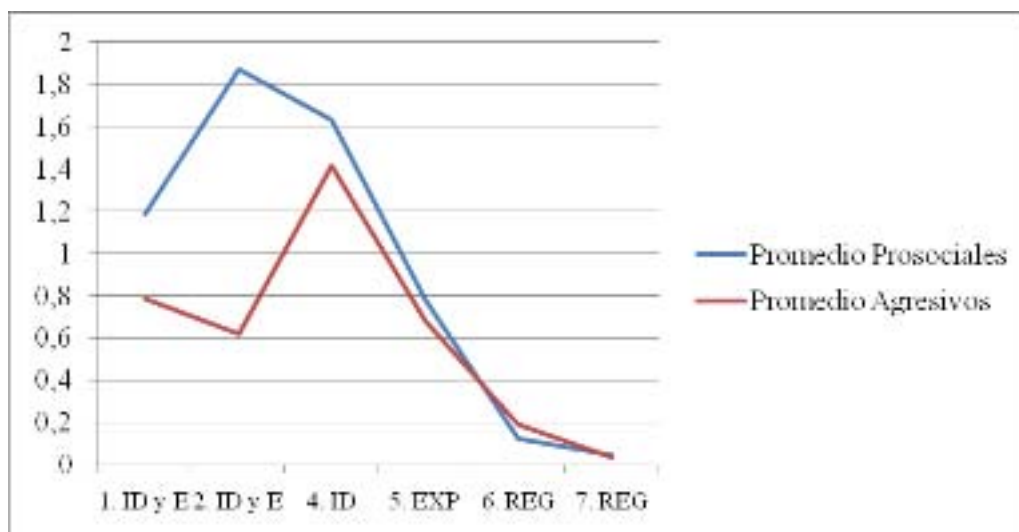


Figura 3. Gráfica de micro desarrollo de identificación de emociones para toda la implementación diferenciando entre agresivos y prosociales.

Al analizar la trayectoria de la competencia de acuerdo con las actividades de cada una de las sesiones se encuentra que en las tres primeras sesiones (que tenían como objetivo principal el desarrollo de la identificación de emociones) en ninguna ocasión fue la actividad central aquella que evidenció con mayor calidad la competencia. Es decir, aquellas actividades que estaban diseñadas para que se evidenciara con mayor calidad y frecuencia la identificación de emociones, no son aquellas que lograron hacerlo con mayor efectividad. Por el contrario se presentaron otras actividades en las que si bien no eran centrales durante la sesión, se presentaron altos niveles de competencia (Ver tabla 2)

Al contrastar aquellas actividades que estaban especialmente diseñadas para promover el aprendizaje de identificación de emociones con las que generaron niveles mayores (que no ocupaban un rol central dentro de la sesión), se encuentra que todas comparten la puesta en práctica de la competencia o el principio de aprender haciendo. Sin embargo, las actividades no centrales suman información no verbal adicional: gestos y manifestaciones corporales de las emociones, mientras que las centrales tienen que ver con información únicamente verbal de la cual los estudiantes deben inferir la emoción correspondiente. Otro punto importante son las diferencias en tiempo. Mientras que las actividades centrales cuentan con una parte amplia de la sesión, aquellas que promovieron los niveles más altos de la competencia tienen una duración más corta dentro de la clase y parecen haber sido más efectivas.

Tabla 2

*Actividades centrales vs actividades que generaron mayores niveles de identificación de emociones*

Sesión	Actividad central	Actividad que generó nivel más alto de competencia dentro de la misma sesión
1. ID y E	Juego de detectives de caritas: facilitadora dice una situación y pistas y ellos deben dibujar cómo se está sintiendo el personaje. Refuerzos verbales positivos: que bien!	Juego fotos de Fluppy e historias: Fluppy dice emoción y facilitadora menciona signos corporales de esa emoción y los muestra con su cara y con la foto de Fluppy, luego pregunta emoción. Refuerzos verbales

2. ID y E	Juego de superhéroes. Los niños deben identificar en personajes de historias si se sienten tristes o felices (levantando caritas). Importante: refuerzos positivos	Rutina de comienzo: saludo, preguntar cómo están hoy, cómo se sienten. Luego llamar a Fluppy, conversar un rato con él sobre la clase pasada y las 4 emociones básicas. Fluppy se retira
4. ID	Animales de la selva: los niños deben señalar en fotos de animales salvajes diferentes señales de la rabia. Facilitadora pasa por los grupos haciendo preguntas sobre cómo ellos saben que alguien tiene rabia	Fluppy pide a los niños que muestren con su cara la emoción rabia

Lo anterior es coherente con el análisis de todas las estrategias o instrucciones particulares de la implementación en las que se demostró mayor nivel de identificación emocional, ya que se encuentra que son aquellas en las que se hace especial énfasis en las expresiones faciales de las emociones las que ocupan los primeros lugares. Por ejemplo instrucciones como “*muéstrame cómo pones la cara cuando estas enojado*” o una canción sobre situaciones que generan emociones y los signos corporales asociados a éstas parecen ser las más efectivas para hacer que se evidencie esta competencia.

Tabla 3

*Estrategias que promovieron mayores niveles de identificación de emociones*

Sesión	Actividad	Nivel
S 4. ID	Fluppy pide a los niños que muestren con su cara la emoción rabia	10,67
S 4. ID	Juego espejitos: estudiantes imitan a facilitadora expresando emoción rabia. Facilitadora canta una canción que los niños se aprenden que habla sobre los signos corporales de las 4 emociones básicas	3,11
S 4. ID	Facilitadora deja que estudiantes completen frases sobre manifestaciones corporales de la rabia (EJ: "cuando tengo rabia, mi cara se pone...." "Caliente!")	3,11
S 4. ID	Animales de la selva: los niños deben señalar en fotos de animales salvajes diferentes señales de la rabia. Facilitadora pasa por los grupos haciendo preguntas sobre cómo ellos saben que alguien tiene rabia	2,85



S 1. ID y EM	Juego fotos de Fluppy e historias: Fluppy dice emoción y facilitadora menciona signos corporales de esa emoción y los muestra con su cara y con la foto de Fluppy, luego pregunta emoción. Refuerzos verbales	2,53
--------------	---	------

Al parecer los niños responden mejor a instrucciones que tienen que ver con mostrar cómo se ve una emoción a través de signos faciales. Al analizar con mayor nivel de detalle las actividades de la sesión 4 (que demostró ser aquella que promovió la identificación de emociones con mayor nivel de calidad) se encontró que al nivel de las instrucciones aquellas en las que se evidenciaron niveles más altos de la competencia tenían que ver con preguntas sobre mostrar cómo ponen la cara cuando están sintiendo las emociones.

En las sesiones restantes que tenían otras competencias como objetivo la identificación de emociones se evidenció en niveles menores. Sin embargo, las actividades que promovieron la competencia con mayor nivel de calidad también están relacionadas con la expresión no verbal de las emociones y pistas faciales asociadas a ello (Ver tabla 4).

Tabla 4

*Actividades que generaron mayor nivel de competencia, en sesiones que no tenían como objetivo la identificación de emociones*

Sesión	Actividad de la sesión que generó nivel más alto de competencia	Nivel
5. EXP	Facilitadora presenta a los animales de la granja. Les pregunta a los niños sobre la expresión de la rabia (Ej: “¿cómo ponen ustedes la cara cuando tienen rabia?”). Les explica que ellos están encargados de alimentarlos y para ello deben decir las cosas de la mejor manera en situaciones que ella leerá a continuación.	1,57
6. REG	Introducción a la rabia: Fluppy pide a los niños que identifiquen las señales de la rabia, comparte con ellos una situación en que sintió rabia y les pregunta si alguna vez se han sentido así	2,07
7. REG	Cuento: Facilitadora lee un cuento y se detiene para hacer una pregunta sobre las emociones de los personajes y elementos de comprensión de lectura. Muestra a los niños fotos de personajes expresando emociones	0,74

Al analizar qué sucedió con las interacciones naturales y expresiones espontáneas de la competencia se encuentra que se evidenció poco y no es posible encontrar evidencias que puedan ser comparables a aquellas que fueron producto de las actividades (ver tabla 5). En cuanto a las interacciones naturales únicamente se presentaron 2 evidencias durante toda la implementación y ambas ocurrieron durante el mismo momento: un niño se encontraba contando una situación en la cual se sintió feliz a raíz de una pregunta de la facilitadora. Al mismo tiempo 2 de los niños prosociales lo escuchan e identifican verbalmente las emociones asociadas a la situación de manera correcta.

Tabla 5

*Porcentaje de evidencias de identificación de emociones según nivel de calidad y tipo de evidencia*

Tipo de evidencia	Nivel				Total
	Alto	Medio	Bajo	Negativo	
Por la actividad	35,76	42,20	13,51	6,03	97,51
Interacciones naturales y espontáneas	2,08	-	0,21	0,21	2,49

Nota: N = 481

Respecto a las evidencias espontáneas se encontró que éstas se presentaron en un nivel muy bajo, presentando cada niño 1 o 2 evidencias durante toda la implementación. Comúnmente estas evidencias tenían que ver con expresiones espontáneas de situaciones comunes a los niños en las cuales sintieron determinadas emociones. Por ejemplo durante la sesión 5 cuatro niños hablaron espontáneamente de situaciones en las que se sintieron felices, tristes, enojados o con miedo.

#### Empatía

Esta competencia no cuenta con una sesión o actividad exclusivamente diseñada para desarrollarla. Sin embargo, a lo largo del currículo se pretende que los niños desarrollen la capacidad de sentir y entender las emociones de los demás a medida que van desarrollando otras competencias como la identificación de emociones. Esto tiene especial énfasis en las primeras 3 sesiones. Por ejemplo durante las actividades la facilitadora o el títeres sugieren preguntas como *¿cómo te sentirías si te pasara eso?* o *¿te ha pasado alguna vez lo que le pasó a Fluppy?*

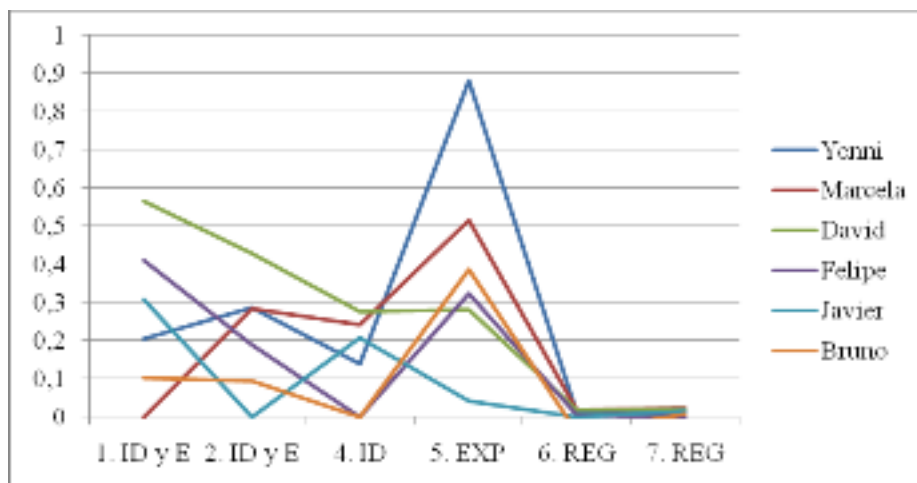


Figura 4. Gráfica de micro desarrollo de la empatía para toda la implementación.

Al analizar la gráfica de la figura 4 se observa en general que en la trayectoria de la mayoría de los niños disminuye la calidad y frecuencia de las evidencias a medida que pasa el tiempo, sin embargo en la sesión 5 (que tiene como objetivo principal el desarrollo de la expresión de emociones) se presenta un ascenso importante (excepto en el caso de Javier, uno de los niños agresivos).

Al analizar la gráfica que diferencia entre agresivos y prosociales se observa que ambos grupos siguen trayectorias similares aunque difieren en el nivel de la competencia, siendo siempre mayor para los niños prosociales al igual que se observó en la identificación de emociones:

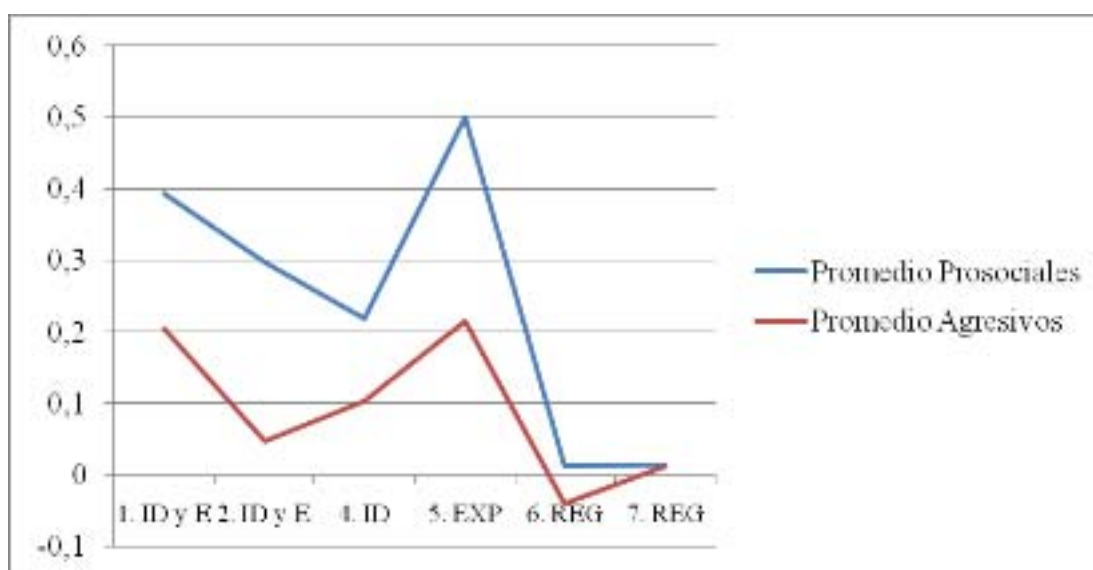


Figura 5. Gráfica de micro desarrollo de empatía para toda la implementación diferenciando entre agresivos y prosociales.

Al analizar las trayectorias en términos de las actividades que mayores niveles de empatía produjeron, se encuentra que ninguna de éstas fue una actividad central. De hecho, la actividad que mayores niveles de empatía produjo durante toda la implementación fue una acción no planeada y espontánea por parte de la facilitadora, soltar una carcajada:

Tabla 6

*Actividades que promovieron mayores niveles de empatía*

Sesión	Actividad	Nivel
5. EXP	Acción no planeada: facilitadora suelta una carcajada	5,13
S 4. Id rabia	Fluppy pide a los niños que muestren con su cara emoción rabia	2,67
S 2. ID y EMP	Rutina de comienzo: saludo, preguntar cómo están hoy, cómo se sienten. Luego llamar a Fluppy, conversar un rato con él sobre la clase pasada y las historias de los detectives de caritas. Fluppy se retira	0,73
5. EXP	Juego teléfono roto: los niños deben pasar un mensaje correctamente. Fluppy señala que a veces nos resulta difícil comunicarnos. Finalmente Fluppy se retira	0,70
S 2. ID y EMP	Cantar canciones relacionadas con emociones, que contienen varias pistas sobre expresiones corporales y faciales.	0,67

Nota: Estas 5 actividades representan el 10% del conjunto total de estrategias de toda la implementación.

Al comparar las actividades que estaban diseñadas para desarrollar la empatía como un objetivo secundario (sesiones 1, 2 y 3), se encuentra el mismo patrón encontrado con respecto a la identificación de emociones (ver tabla 4 de Identificación de emociones), en la cual la clave es la información no verbal que se añade a las acciones del facilitador: mostrar las emociones con su cara y dar pistas sobre signos corporales de las mismas.

Lo anterior es coherente con un análisis más detallado (al nivel de las estrategias) de la sesión que promovió niveles mayores de empatía (sesión 5) pues se encuentra que hay 2 instrucciones que parecen ser claves en el desarrollo de ésta competencia: por un lado la pregunta directa sobre cómo se sentirían ellos si les pasara alguna situación que le pasó a Fluppy, y por otro la observación de una representación de títeres en la cual éstos expresaban sus emociones de manera directa (con la voz y algunos gestos corporales logrados por la manipulación de los

mismos). Ambas instrucciones produjeron los niveles más altos de empatía durante la sesión como se muestra a continuación:

Tabla 7

*Estrategias que promovieron niveles más altos de empatía durante la sesión 5*

Sesión	Total de oportunidades	Instrucción	Promedio
5. EXP	4	Los títeres representan historias donde uno de los personajes necesita expresar una emoción. La facilitadora pregunta a los niños cómo podría el personaje expresar su emoción de la mejor manera. Cuando lo hacen bien les da un frijol para su animalito. Los títeres interactúan con los niños y les dan información sobre emociones.	1,63
5. EXP	2	Facilitadora pregunta ¿cómo se sentirían ustedes si les pasa eso?	3

Adicional a la sesión 5, en las sesiones restantes (6 y 7) orientadas al desarrollo de la regulación de emociones se presentaron actividades que promovieron niveles incluso más altos de aquellos que se presentaron en las actividades planeadas para esta competencia:

Tabla 8

*Contraste entre actividades centrales que tenían como objetivo secundario la empatía y las que no*

	Sesión	Actividad que promovió niveles más altos de empatía durante esa sesión	Nivel
Sesiones que no tenían como objetivo del desarrollo de la empatía	7. REG	Cuento: Facilitadora lee un cuento y se detiene para hacer una pregunta sobre las emociones de los personajes y elementos de comprensión de lectura. Muestra a los niños fotos (0,44)	0,44
	6. REG	Los niños representan con títeres cómo reaccionarían en situación escogida. Luego Fluppy y su mamá les enseñan las técnicas chocolate caliente y Tuga la Tortuga. Niños representan de nuevo la historia con la mamá de Fluppy y deben implementar técnicas. Entrega caritas a los que lo logren (0,18)	0,18
Sesiones que tenían como objetivo secundario	S 2. ID y EMP	Juego de super-heroes. Los niños deben identificar en personajes de historias si se sienten tristes o felices (levantando caritas). Importantes refuerzos positivos	0,05

el desarrollo de la empatía	S 1. ID y EM	Juego de detectives de caritas: ella dice una situación y pistas y ellos deben dibujar cómo se está sintiendo. Refuerzos verbales positivos: que bien!	-
-----------------------------	--------------	--	---

Al analizar la calidad de las evidencias encontradas en toda la implementación, se encuentra que la mayoría son de nivel medio y se evidencian en oportunidades que brinda a la clase misma, es decir se presentan como respuesta a ciertas instrucciones o actividades de la clase.

Tabla 9

Porcentaje de evidencias de empatía según nivel de calidad y tipo de evidencia

Tipo de evidencia	Nivel				Total
	Alto	Medio	Bajo	Negativo	
Por la actividad	10,05	60,85	2,12	5,29	78,31
Interacciones naturales y espontáneas	3,70	13,76	0,53	3,70	21,69

Nota: N = 189

En aquellas evidencias que se observaron en situaciones naturales de interacción entre los niños o de manera espontánea se presentaron diferencias en las trayectorias de los niños como se muestra en la figura 6. Principalmente se nota cómo en la sesión 6 la mayoría de niños disminuyó su nivel de empatía (por ejemplo Bruno, uno de los niños agresivos, quien incluso alcanzó niveles negativos).

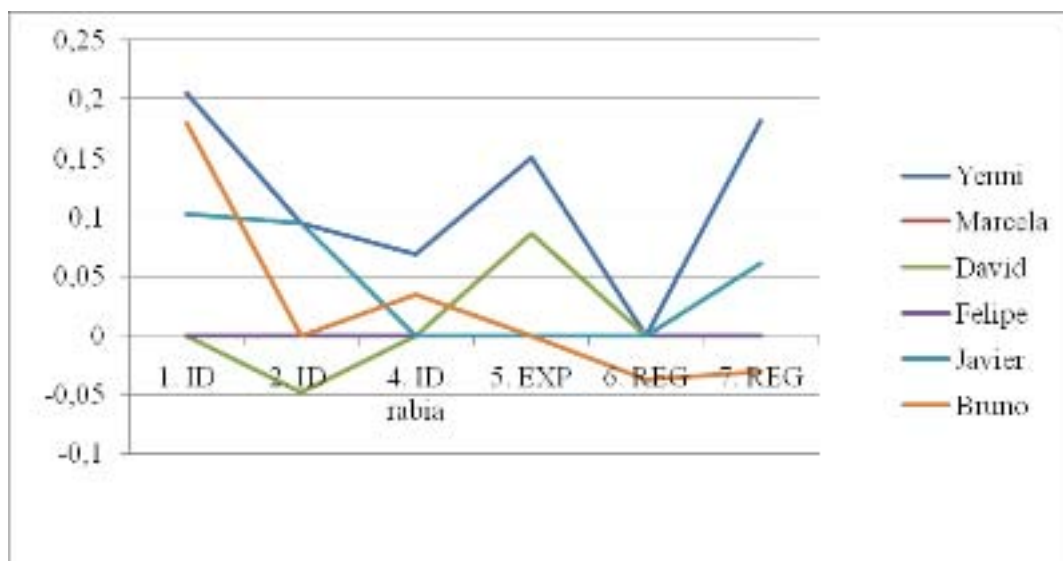


Figura 6. Gráfica de micro desarrollo de la empatía en situaciones de interacción natural durante toda la implementación

Durante las sesiones 6 y 7 Bruno agredió a Yenni verbalmente y con otras acciones como sacarle la lengua o quitarle algo que ella estaba usando. Ante la expresión de Yenni de molestia (muchas veces lloriqueos o quejas) Bruno no demostraba ser empático con ella, sino por el contrario le parecía divertido su malestar (mostraba risas por ejemplo). Aquí parecería ser clave la intervención de la facilitadora con preguntas directas sobre las emociones del otro que llevaran al agresor a considerar los sentimientos de los demás. Sin embargo ante la intervención de la facilitadora ninguno de los niños respondió empáticamente y adicional a ello Bruno lo hizo de manera negativa, de nuevo demostrando que le parecía chistoso que Yenni estuviera enojada o llorando por lo que él le había hecho.

En otras sesiones las intervenciones de la facilitadora, que están orientadas al desarrollo de la empatía no parecieron tener el efecto esperado en este niño. Por ejemplo en la sesión 2 ante una agresión entre dos niños la facilitadora les pide que se detengan y señala las consecuencias de la agresión diciendo “*mira que lo estás haciendo poner bravo*” y de nuevo Bruno responde de manera negativa, demostrando que disfruta del malestar del otro. Sin embargo David, uno de los niños prosociales demuestra un nivel medio de empatía mostrando signos corporales acordes a lo que estaba señalando la facilitadora. Los demás niños no respondieron ante estas instrucciones.

Al revisar las evidencias espontáneas se encuentra que en algún momento todos los niños demostraron empatía de manera natural como lo muestra la tabla XXX:

Tabla 10

*Promedio de evidencias espontáneas de empatía para toda la implementación*

	Yenni	Marcela	David	Felipe	Javier	Bruno
1. ID y E	0,05	-	-	0,05	0,10	0,05
2. ID y E	-	-	-	-	0,14	-
4. ID	-	0,28	0,07	-	-	-
5. EXP	-	-	-	-	-	0,04
6. REG	-	-	-	-	-	0,11
7. REG	0,06	0,06	0,06	-	-	-

Estas situaciones tuvieron en común que los niños se quedan mirando por un momento a algún compañero y demuestran con su cara una emoción acorde a la situación del otro. Por ejemplo:

*“Felipe dice con voz preocupada a facilitadora que rompió la punta de una crayola, Bruno mira lo que sucedió (al otro niño y luego a la facilitadora) y pone cara de curiosidad (está*

a la expectativa de lo que dirá la facilitadora, al igual que otros 2 niños) y cierta preocupación”

“Un compañero está contando algo que le produce rabia. Marcela lo mira y hace cara de malestar arrugando las cejas”

### Expresión asertiva de emociones

Esta competencia se trabaja en la sesión 5 como objetivo central, la cual está diseñada para proveer a los niños con oportunidades de practicar la asertividad en la expresión de sus emociones. Al observar la gráfica de la figura 7, es en la sesión 5 en la cual se presenta el nivel más alto de esta competencia para la mayoría de los casos:

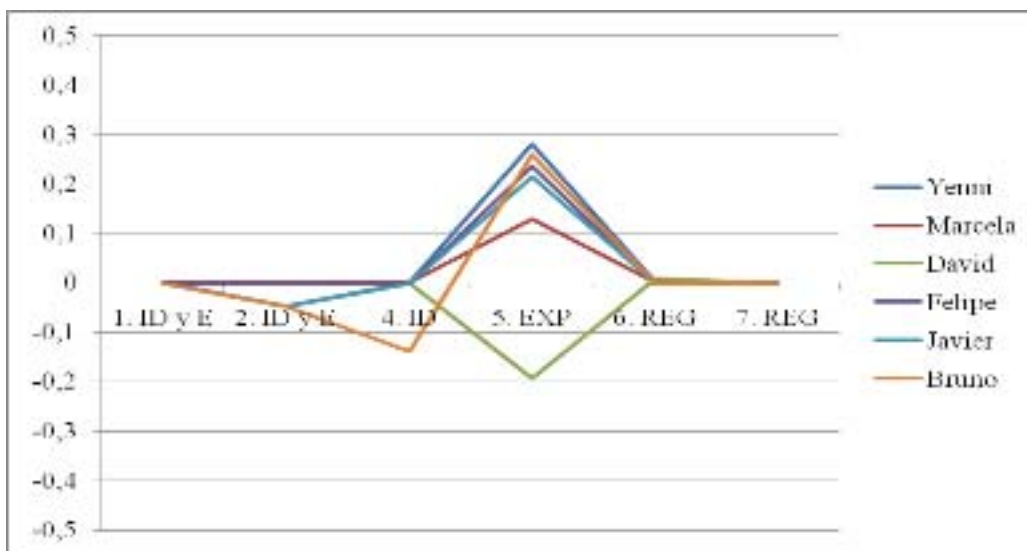


Figura 7. Gráfica de micro desarrollo de la expresión asertiva de emociones para toda la implementación

Como se observa únicamente uno de los niños prosociales (David) demostró durante esa sesión un nivel negativo de la competencia, usando lloriqueos, quejas y voz enojada para expresar sus emociones. Por otro lado, los 2 niños agresivos empezaron a evidenciar niveles negativos de la competencia que mejoraron en la sesión 5 y luego pasaron a mantenerse casi en cero.

Al diferenciar entre los estudiantes prosociales y los agresivos se observa al igual que en la empatía y la identificación de emociones que se presentan trayectorias similares aunque la de los agresivos tiende siempre a ser menor, excepto para la sesión 5 en la cual ambos niños demostraron esta competencia con un alto nivel de calidad (Ver figura 8).



Al analizar estas trayectorias en términos de las actividades implementadas, se encuentran en general niveles muy bajos de la competencia si se compara con la empatía y la identificación de emociones. De hecho, en la mayoría de aquellas actividades en que se esperaba que la competencia se evidenciara ésta se evidenció de manera negativa (11 de 13 actividades). Sin embargo, vale la pena resaltar que la actividad en que más se evidenció la expresión asertiva de emociones sí fue una actividad central especialmente diseñada para ello (al contrario de lo que pasó con las 2 competencias anteriormente mencionadas) (Ver tabla 11)

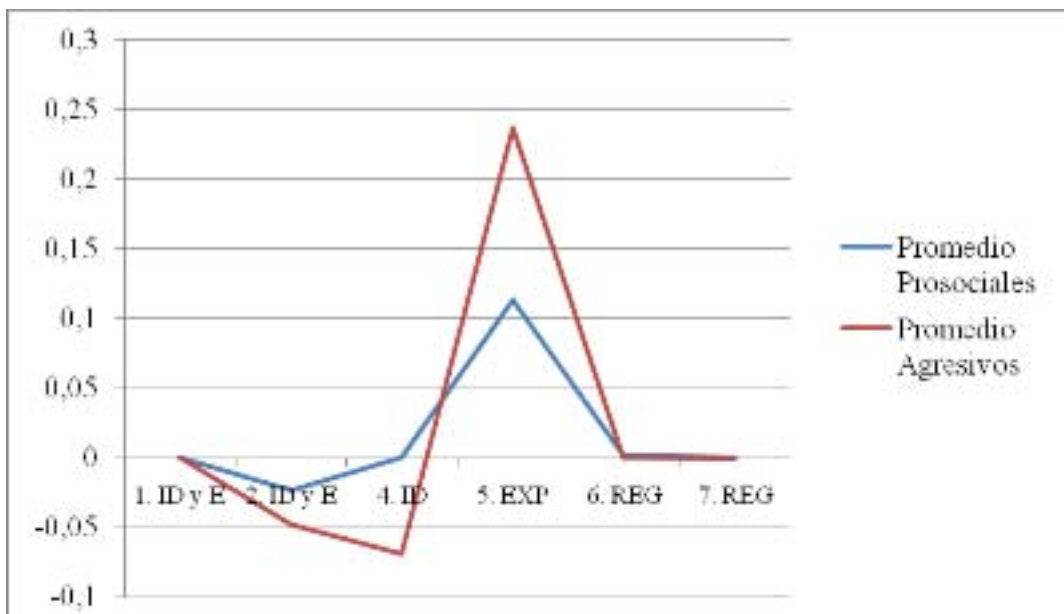


Figura 8. Gráfica de micro desarrollo de expresión asertiva de emociones para toda la implementación diferenciando entre agresivos y prosociales.

Tabla 11

Actividades que promovieron mayores niveles de expresión asertiva de emociones

Sesión	Actividad	Nivel
5. EXP	Los títeres representan situaciones en las cuales uno de ellos debe expresar sus emociones. Se hace una pausa para que los niños demuestren cómo pueden hacerlo, luego se representa de nuevo con los títeres y los niños tienen la oportunidad de interactuar con ellos. Fluppy pregunta sobre emociones de los títeres y sobre su reacción en cada historia. Cuando un niño se expresa asertivamente la facilitadora le entrega un frijol para su mascota	0,36

6. REG	Fluppy entrega a cada niño un títere y les explica que van a representar con ellos una de las historias escogidas de la sesión anterior	0,09
--------	---	------

Nota: estas actividades representan el 4.76% de todas las actividades de la implementación

Al analizar detalladamente qué sucedió durante estas actividades se encuentra que al nivel de estrategias (como se observa en la tabla 12), los niños demostraron mayores niveles de la competencia en 3 oportunidades concretas en las cuales se presentan dos instrucciones importantes: por un lado hay una oportunidad concreta de poner en práctica la competencia en situaciones hipotéticas y por otro lado hay una reflexión corta con preguntas sencillas sobre la respuesta de los títeres en determinadas situaciones relacionadas con la expresión de sus emociones.

Tabla 12

*Estrategias que promovieron mayores niveles de competencia durante la sesión*

Total de oportunidades	Instrucción	Promedio
2	Facilitadora pide a los niños que pidan los frijoles de la mejor manera	0,50
18	Facilitadora pregunta a los niños cómo podrían decirlo de buena manera	0,25
5	Facilitadora da ejemplo de cómo decirlo de la mejor manera representándolo con los títeres, hace preguntas sobre lo que pasó ¿cómo se lo dijo, fue adecuado o no?	0,17

Si se observa la calidad de la expresión asertiva de emociones, se encuentra que en general fue baja e incluso negativa en situaciones naturales como muestra la tabla 13:

Tabla 13

*Porcentaje de evidencias de expresión de emociones según nivel de calidad y tipo de evidencia*

Tipo de evidencia	Nivel				Total
	Alto	Medio	Bajo	Negativo	
Por la actividad	-	-	35,11	17,26	52,38
Interacciones naturales y espontáneas	-	-	1,78	45,83	47,62

Nota: N = 168

Al mirar detalladamente las evidencias de expresión asertiva de emociones que ocurrieron durante interacciones naturales y espontáneas (ver figura 9) se observa que en general las evidencias son de tipo negativo incluso durante la sesión 5 en la cual se presentaron niveles más altos y positivos de la competencia en situaciones hipotéticas. Vale la pena señalar que se presentó lo que al parecer fue una mejora durante la sesión 6 en la cual se trabaja la regulación de emociones:

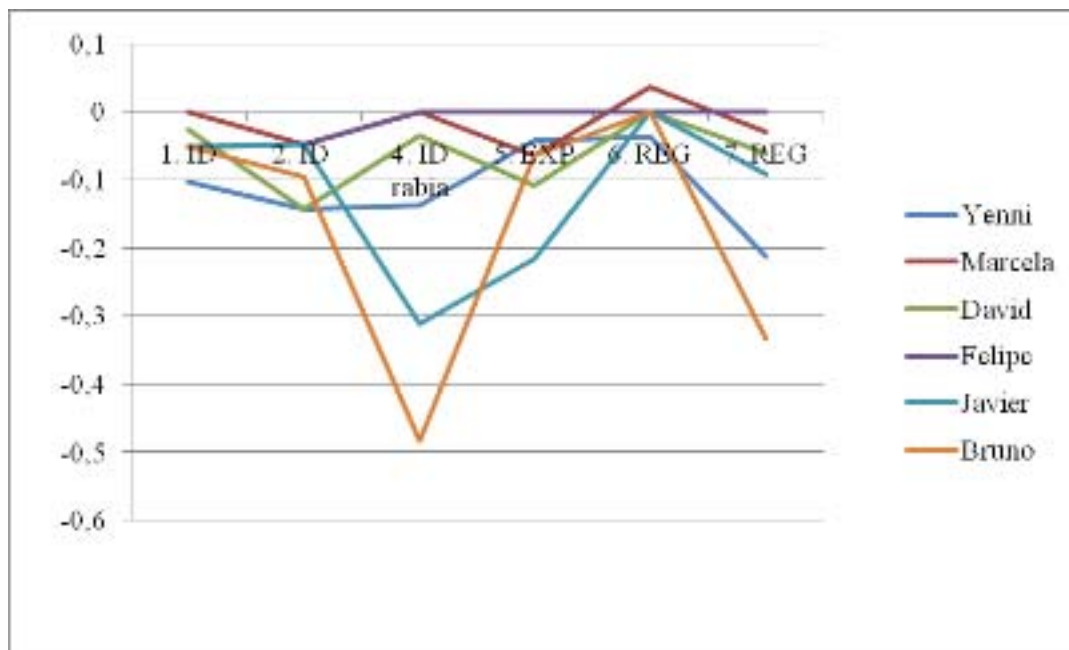


Figura 9. Gráfica de micro desarrollo de evidencias espontáneas e interacciones naturales de expresión asertiva de emociones durante toda la implementación.

Al analizar lo que sucedió con respecto a la disminución importante de la competencia en la sesión 4, se observa que existe una marcada diferencia entre los niños agresivos y los prosociales siendo los primeros quienes llegaron a niveles más bajos de la competencia con mayor frecuencia. Allí se presentaron incluso episodios de agresión entre los 2 niños agresivos quienes estaban peleando por un material de la clase:

*“A Bruno le molesta que Javier no lo deje ver bien una foto. Lo escupe en tres ocasiones”*

*“Interacción natural (Javier no le quiere prestar la foto a Bruno), él responde con mala cara y agresión”*

*“Interacción natural (Bruno escupe la foto) Javier responde con voz enojada y quejas”*

Ante esta situación la facilitadora interviene pidiéndoles que se detengan y haciéndoles preguntas sobre las consecuencias y emociones que genera la agresión. Sin embargo esto no parece funcionar como se esperaba:

*“La facilitadora le pide a Bruno que no escupa en la foto, él responde con mala cara y lloriqueos”*

*“Ante una agresión entre 2 estudiantes, la facilitadora les pide que se detengan y señala consecuencias (mira que lo haces poner bravo), Bruno responde con agresión de vuelta a Javier”*

Se observa también incoherencia durante las sesiones entre lo que los niños hacen por motivo de la actividad y aquello que hacen en situaciones de interacción natural. Por ejemplo durante la sesión 5 dedicada a la expresión de emociones:

*Tiempo: 39:57: “Facilitadora da ejemplo de cómo expresarse de la mejor manera, representándolo con los títeres, hace preguntas sobre lo que hizo el títere ¿cómo se lo dijo? ¿Estuvo o no adecuado?, Bruno hace sugerencias sobre cómo el títere podría expresarse asertivamente diciendo “Discúlpeme y me da el control por favor”*

*Tiempo: 46:01: “Interacción natural (alguien repite lo que él dice), Bruno responde con voz enojada, mala cara (“yo dije esooo”)*

*Tiempo: 38:30 “Facilitadora pregunta a los niños cómo podrían los títeres decirlo de buena manera, Maria se expresa asertivamente diciendo “Mi tarea si es bonita, no me sigas diciendo eso”*

*Tiempo: 38:40 “Interacción natural (un niño le quita la palabra a Maria) ella responde con voz enojada y agresión”*

Esto implica que en general los niños saben cómo expresarse adecuadamente pero no lo hacen respecto a sus emociones sino a sus deseos o necesidades en situaciones particulares. Por ejemplo, dicen cómo podrían controlar la rabia y pedir un objeto prestado de manera asertiva o cómo expresar su inconformidad frente a una situación en la cual se sienten tristes; pero en su expresión verbal no incluyen información sobre las emociones (por ejemplo no hablan sobre lo que están sintiendo sino sobre lo que necesitan o esperan que haga el otro). Por otro lado los niños demuestran que saben cómo expresarse asertivamente aunque no lo trasladan a situaciones

de interacción natural que ocurrieron en la clase, de hecho demuestran una expresión inadecuada (lloriqueos, pataletas o golpes).

En esta competencia se evidenció un nivel aun menor que la expresión no asertiva en general, en el cual se codificaron como mas bajas aquellas expresiones emocionales que implicaban agresión hacia los demás (por ejemplo golpes o insultos). Se encontraron 17 ocasiones en las cuales hubo agresión siendo el 76.5% de éstas por parte de los niños agresivos.

### Regulación de emociones

El desarrollo de esta competencia es objetivo principal de las 2 últimas sesiones de la implementación. Al observar la gráfica de micro-desarrollo de la misma se observa que en general se evidenció pocas veces y únicamente al final de la implementación:

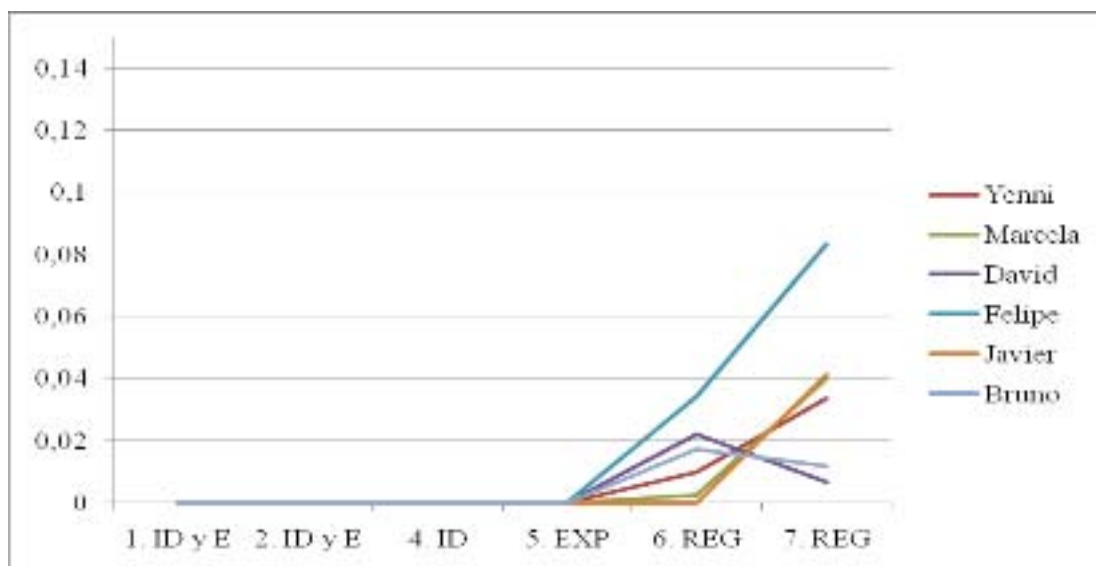


Figura 10. Gráfica de micro-desarrollo de regulación de emociones para toda la implementación

Al diferenciar entre los niños agresivos y prosociales se encuentra que son muy similares sus trayectorias excepto por la sesión final en la cual al igual que en las demás competencias emocionales los niños prosociales tuvieron un desempeño mejor (Ver figura 11).

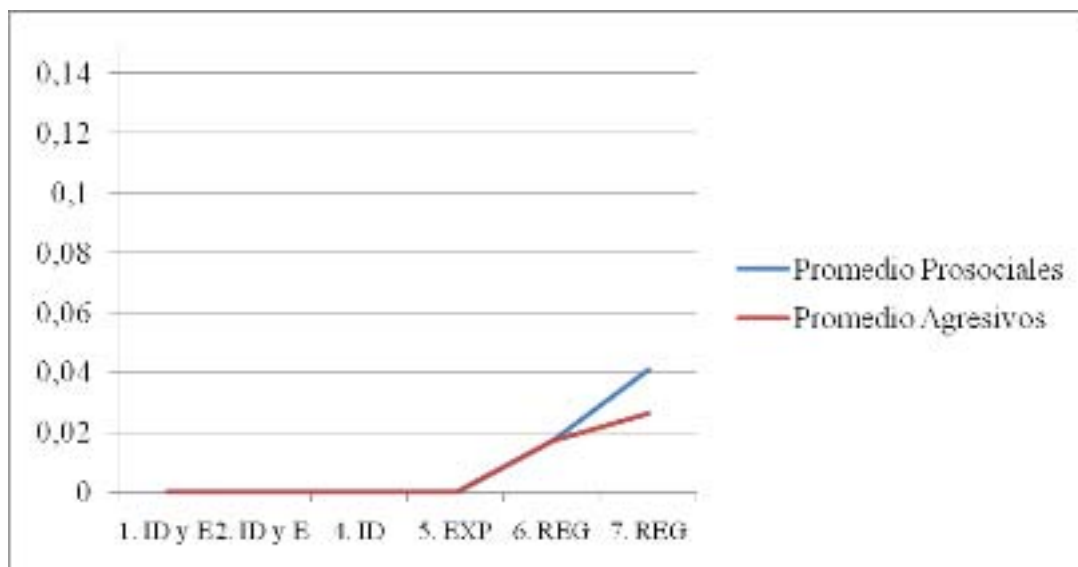


Figura 11. Gráfica de micro-desarrollo de regulación de emociones para toda la implementación, diferenciando entre agresivos y prosociales.

Al analizar detalladamente las sesiones 5 y 6 se encuentra que aquellas actividades que estaban especialmente diseñadas para promover la regulación emocional lograron promover los niveles más altos de la competencia aun cuando estos son muy bajos en comparación con las otras competencias:

Tabla 14

Actividades durante las que se evidenció regulación de emociones para toda la implementación

Total de oportunidades	Instrucción	Promedio
7. REG*	Juego los actores de teatro: una de las parejas representa una historia. La facilitadora apoya bastante con sugerencias. En un punto se detienen y la facilitadora hace preguntas sobre lo que pasó, las emociones de los personajes y su reacción. La facilitadora luego pregunta si creen que el personaje principal pudo haber hecho otra cosa. Lo vuelven a hacer con las sugerencias del público sobre estrategias para manejar las emociones	0,50
7. REG	Final: llega Fluppy y pregunta a los niños si les ha pasado lo que pasó en las historias (algún momento en que sintieron rabia) qué hicieron y qué podrían hacer para manejar sus emociones. Al final se despide por ser la última vez que ve a los niños en el año	0,41

6. REG*	Los niños representan con títeres cómo reaccionarían en situación escogida. Luego Fluppy y su mamá les enseñan las técnicas chocolate caliente y Tuga la Tortuga. Los niños representan de nuevo la historia con la mamá de Fluppy y deben implementar técnicas adecuadas para manejar sus emociones. Se entregan caritas a los que lo logren.	0,39
7. REG	Inicio de la actividad: facilitadora pregunta si recuerdan lo que se hizo la vez pasada, conversan un poco sobre la historia de la mamá de Fluppy y las técnicas aprendidas.	0,28

Nota: \* = Actividad que tiene como objetivo el desarrollo de regulación de emociones. Estas actividades fueron las únicas de toda la implementación que promovieron la regulación de emociones y representan en 9.5 % del total.

Dentro de esas actividades aquellas estrategias que promovieron niveles mayores de regulación tienen que ver con oportunidades para practicar la competencia en situaciones hipotéticas. Por un lado está la sesión 7 la actividad de los actores de teatro (ver tabla 14) y por otro lado la sesión 6 en la cual los niños tienen varias oportunidades para demostrar con sus títeres cómo controlar la rabia en una situación representada por la mamá de Fluppy. Así mismo se encontró que el apoyo de los demás niños resultó importante en estas situaciones, por ejemplo en la sesión 7 eran los compañeros quienes sugerían técnicas como Tuga la Tortuga o el Chocolate Caliente para disminuir la rabia, sin embargo esto no sucedió de manera natural sino a través de preguntas motivadas por la facilitadora.

Al analizar las interacciones naturales y espontáneas como se muestra en la tabla 15 se encuentra que representan un nivel muy bajo solo 2 evidencias durante toda la implementación por parte de una de las niñas prosociales, quien respiró para controlar la rabia que le producía una situación de burla hacia ella.

Tabla 15

*Porcentaje de evidencias de regulación de emociones según nivel de calidad y tipo de evidencia*

Tipo de evidencia	Nivel				Total
	Alto	Medio	Bajo	Negativo	
Por la actividad	63.64	-	20	12.73	96.36
Interacciones naturales y espontáneas	1.82	1.82	-	-	3.64

Nota: N =55

## Discusión

El aprendizaje y desarrollo de competencias emocionales no es tarea fácil y representa un proceso con variadas trayectorias, que se ven influenciadas no solo por las particularidades de los niños sino también por las estrategias pedagógicas a las que están expuestos diariamente. En esta investigación fue posible evidenciar el proceso de micro-desarrollo de un grupo de niños con respecto a sus competencias emocionales y a las diferentes estrategias pedagógicas de la intervención en pro del mejoramiento de la misma.

Ante la pregunta sobre cómo es el proceso de micro-desarrollo de las competencias emocionales presentes en este estudio durante la implementación de diversas estrategias pedagógicas, se encontró que en general tienden a ser coherentes con los objetivos de cada una de las sesiones. Es decir, cada una de las competencias se evidenció con mayor calidad y frecuencia en sesiones donde era el objetivo principal, excepto por la empatía (que se presentó en momentos donde no se esperaba que sucediera). Para la identificación de emociones y la empatía se encontró que no se evidenciaron en las actividades centrales de las sesiones, que estaban diseñadas especialmente para hacerlo. En el caso de la expresión asertiva y la regulación de emociones, las actividades centrales sí promovieron niveles mayores de las mismas durante las sesiones.

Al diferenciar entre los niños agresivos y los prosociales, los primeros demostraron una trayectoria casi siempre por debajo de la de los niños prosociales principalmente para la identificación de emociones y la empatía. Esto tiene sentido si se piensa que gran parte de la literatura asocia comportamientos agresivos con desempeños bajos en competencias emocionales (Denham, 2006; Domitrovich, & Greenberg, 2003; Tremblay, Nagin & Séguin, 2004; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000) en especial con empatía e identificación de emociones (Cepeda & Chaux, 2006; Chaux, Molano & Podlesky, 2007). Esto es consistente con la nominación de la profesora quien a nivel macro observó los mismos comportamientos que se observaron a nivel micro durante la implementación (en términos de la agresividad).

Para analizar estas trayectorias de desarrollo con un enfoque pedagógico, es decir teniendo en cuenta las estrategias de la implementación orientadas a promover las competencias, se analizará cada una de las habilidades en detalle:



### *Identificación de emociones*

Esta competencia fue aquella que se evidenció con mayor frecuencia durante la implementación. Su desarrollo fue coherente con los objetivos de las sesiones, tendiendo a ser mayor durante los primeros encuentros (que tenían como objetivo principal esta competencia). Sin embargo, al analizar en detalle esas sesiones se encuentra que durante las actividades centrales especialmente diseñadas para cumplir con el objetivo de desarrollar la identificación no se evidenciaron los niveles más altos de la misma. En estas actividades se esperaba una expresión verbal de las emociones que debe inferirse a partir de descripciones de situaciones que ocurren a diferentes personajes (por ejemplo ¿cómo se siente Juan cuando se entera de que su abuela está enferma? O ¿Cómo se siente María cuando la llevan al parque?).

Así mismo se observó que las actividades dentro de la sesión que evidenciaban mejor la competencia, están también relacionadas con la expresión no verbal de las emociones. Las estrategias pedagógicas de esas actividades que parecen ser más efectivas para evidenciar la identificación de emociones son aquellas relacionadas con las expresiones faciales y las pistas no verbales sobre la información emocional. Por ejemplo mostrar con la cara la expresión de emoción, poner énfasis en la voz para representarla y enseñar a los niños pistas corporales asociadas con cada una de las 4 emociones básicas (miedo, rabia, tristeza, felicidad). Esto es coherente con el análisis de la calidad de las evidencias, y a que el 42% de las veces que los niños evidenciaron una identificación correcta de emociones lo hicieron usando su cara o gestos faciales para mostrar a qué emoción se estaban refiriendo.

Lo anterior da pistas sobre cómo mejorar las actividades centrales dedicadas al desarrollo de la identificación de emociones. Por ejemplo poniendo énfasis en los gestos o expresiones no verbales antes de trabajar un nivel mayor (por ejemplo las nominaciones verbales o la identificación a partir de situaciones). Así mismo, la correcta identificación de emociones incluye diferentes componentes dentro de los que se incluye una interpretación correcta de los mensajes afectivos (Denham, 2007) que se nutre en gran parte de claves no verbales que los niños usan para identificar de qué emoción se trata. Resulta entonces de gran importancia promover estrategias pedagógicas que en la medida de lo posible se acerquen a lo que es una expresión verbal natural, que incluya no solo información contextual (como lo hacen las actividades centrales) sino también información no verbal (gestos, signos corporales y cambios de voz) que permitan al niño tener varias fuentes de información para lograr un adecuado reconocimiento.

Para ello al principio las pistas no verbales podrían ser muy evidentes y con el tiempo podrían volverse más disimuladas acercándose cada vez más a una expresión natural.

Esto parece dar pistas importantes no solo en términos de posibles cambios a las actividades, sino también en la formación de las personas que se encargarán de implementar el programa a futuro y la importancia de agregar estas pistas no verbales en actividades relacionadas con la identificación de emociones.

Esta competencia se evidenció poco en situaciones espontáneas y naturales. Esto no necesariamente implica que los niños no hayan aprendido de manera auténtica o que no lo transfieran a situaciones naturales, sino que probablemente ese contexto auténtico no está facilitando oportunidades concretas para que ellos evidencien la competencia, como sí lo hace la clase (por ejemplo preguntando directamente cómo se llama una emoción). De modo que una buena alternativa sería trasladar esas estrategias que funcionaron mejor en la clase a contextos mucho más naturales, donde el lenguaje emocional y el reconocimiento de esas emociones sean cotidianos en las interacciones de los estudiantes.

### *Empatía*

La empatía no cuenta con una actividad central diseñada para desarrollarla, sin embargo es un objetivo secundario durante las primeras sesiones de la implementación. A pesar de ello, la sesión en que se evidenció con mayor calidad y frecuencia fue una en la cual la competencia objetivo era otra, es decir donde no se esperaba necesariamente que se evidenciara empatía. Durante esa sesión, la empatía mejoró drásticamente en una actividad donde los títeres representaban diferentes situaciones relacionadas con la rabia. Los niños respondieron empáticamente a lo que estaba pasando a los títeres, mostrando con su cara emociones acordes a las situaciones y emociones de éstos. Aquí resultó ser muy importante la manipulación de los títeres para poder expresar emociones, por ejemplo el uso de voces o gestos que representaran con mayor fidelidad una expresión emocional real.

Las evidencias de empatía que se presentaron con mayor frecuencia fueron de tipo medio: mostrar un gesto facial o signo corporal acorde a las emociones de otro (por ejemplo si alguien está enojado, mostrar con la cara molestia o enojo). Esto puede relacionarse con los hallazgos de identificación de emociones, en los que los gestos o información no verbal de las emociones parecen jugar un papel clave en el desarrollo de estas habilidades. Por lo tanto, cabe pensar en

estrategias pedagógicas que tengan como objetivo tanto la identificación como la empatía en una misma actividad y en las cuales la información no verbal sobre los estados emocionales sea fundamental.

Con respecto a los niveles altos, es probable que el tipo de evidencias que se esperaba encontrar en esta investigación (reconocimiento verbal de emoción en sí mismo acorde a lo que sucede al otro y /o llevar a cabo acción para disminuir el malestar de éste) no necesariamente reflejen lo que los niños son capaces de hacer en edad preescolar. Es decir que estos desempeños estén por encima de la zona de desarrollo próximo de los niños y para que pueda darse un aprendizaje adecuado de las competencias es necesario que las estrategias pedagógicas estén alineadas con el nivel potencial de desarrollo de los niños, de manera que no resulten siendo retos demasiado difíciles o casi imposibles para ellos.

En situaciones naturales, se observó que contrario a lo que se esperaba las evidencias de empatía tendieron a disminuir a lo largo de la implementación, llegando a niveles negativos para algunos casos. Se encontraron 3 tipos de trayectorias a lo largo de la intervención relacionadas con interacciones naturales: primero, quienes nunca demostraron empatía (dos de los niños prosociales), segundo, quienes desmejoraron la calidad de la empatía (los dos niños agresivos) y quienes tuvieron un proceso discontinuo (los otros 2 niños prosociales). Las situaciones típicas en que se evidenciaba la competencia positivamente tenían que ver con situaciones en que los niños se quedaban mirando a un compañero y expresaban alguna emoción o gesto facial acorde a su situación. Aquellas en las que se registraba un nivel negativo tenían que ver con situaciones en las que algún estudiante demostraba que disfrutaba del malestar del otro o le molestaba su bienestar. Estas últimas se presentaron solo en 2 niños (uno de los agresivos que no mejoró su desempeño, y uno de los prosociales que sí lo hizo).

Estas trayectorias pueden explicarse por el funcionamiento que ciertas estrategias tuvieron en diferentes niños. Así ante la misma instrucción los niños respondieron de manera diferente. Por ejemplo, ante preguntas como “¿cómo te sentirías tú si te pasa eso?” algunos respondían emociones acordes a la situación por la que se estaba preguntando, otros no respondían nada y otros respondían emociones contrarias a la esperada (por ejemplo sentirse felices o que les parezca chistoso si les robaran su almuerzo).

Según Hoffman (2002) en el desarrollo de la empatía es importante el uso de inducciones que hagan a los niños fijarse en los sentimientos y emociones de otros ante una transgresión. Por ejemplo se recomiendan técnicas que animen al niño a ponerse en el lugar del otro y aumentar su “potencial empático” (Hoffman, 2002, p. 242). Basado en ello, la facilitadora aprovechó situaciones de conflicto o agresión entre los niños para promover una respuesta empática ante el malestar de los demás con preguntas y señalamientos como “*mira que la hiciste llorar*” o “*¿cómo te sentirías si te hacen eso?*”. Esto pareció no ser tan efectivo para uno de los niños agresivos, Bruno, quien en vez de responder empáticamente mostró que disfrutaba del malestar de otro o le parecía chistoso que sus compañeros estuvieran sintiéndose tristes o enojados. Es probable que esto sumado al resultado sobre las diferentes trayectorias encontradas en esta competencia esté dando luces de alerta sobre la necesidad de elaborar una multiplicidad de estrategias acordes a diferentes necesidades de los niños, por ejemplo pensando en que los niños agresivos quizás requieran una intervención más profunda o con otras características.

De hecho, Hoffman (2002) reconoce otro componente importante que suscita el desarrollo de una respuesta empática: el reconocimiento de situaciones propias en las que se ha experimentado una emoción similar a la que ocurre en el otro en determinado momento. Es decir, la capacidad de hacer una analogía con la situación propia pasada (cómo me sentí frente a cierta situación) para poder compartir la emoción actual del otro. Recordar emociones que ya han sucedido, es probablemente más fácil para los niños de preescolar, que pensar en cómo se sentirían si les ocurre determinada situación. Esto por supuesto debe ser aplicado a situaciones que sean de fácil manejo y que tiendan a ser comunes a los niños de acuerdo al contexto cultural en el que se desenvuelven. Vale la pena investigar más sobre la diferencia entre inducciones de empatía a partir del reconocimiento de situaciones parecidas en sí mismo en el pasado e inducciones relacionadas con hacer que el niño se esfuerce por ponerse cognitiva y afectivamente en el lugar del otro o por cómo se sentiría si le pasa determinada situación.

En general la identificación de emociones y la empatía no parecen evidenciarse y ser producto de expresiones verbales de las emociones, sino que están más relacionadas con gestos o pistas sobre lo corporal. Esto de nuevo tiene implicaciones sobre el currículo llevando a la conclusión sobre la necesidad de indagar en estrategias y actividades pedagógicas que desarrollen adecuadamente la empatía y todos sus componentes. Alternativas interesantes pueden estar relacionadas con un refuerzo de la necesidad de observar lo que sucede a los demás para poder

empatizar con ellos. Por ejemplo, puede pensarse en exponer a los niños a testimonios visuales de otros niños contando alguna situación que les haya ocurrido o usar programas de televisión infantiles para que los niños observen las diferentes expresiones emocionales y puedan empatizar con ellas, así sea en un nivel básico.

Por otro lado, adicional al hecho de traer previamente al aula historias preparadas que puedan ser significativas para los niños, podría pensarse en aumentar las actividades en las que los estudiantes puedan contar situaciones propias en que se hayan sentido de determinada manera y pedir a los otros que identifiquen situaciones similares en sí mismos (esto con preguntas específicas que les ayuden a reconocerlas). Dado que comparten características socio-culturales similares es fácil que los niños encuentren situaciones en común. Aquí sería fundamental reforzar la escucha activa y la observación de los gestos no verbales para que se facilite aun más el desarrollo de respuestas empáticas.

También podría tomarse la idea de Hoffman (2002) sobre la facilidad de empatizar con personas cercanas y el resultado de esta investigación sobre la efectividad de una acción espontánea de la facilitadora, para promover relaciones más empáticas entre el docente que implemente el programa y los niños donde se comparta información personal que pueda darles a los estudiantes oportunidades de ponerse afectivamente en el lugar de otros y preocuparse por sus sentimientos, y sería aun más fácil si se trata de alguien cercano. Por supuesto este círculo debe intentarse ampliar, por ejemplo a los demás compañeros de la clase, a otros niños del colegio e incluso a personas extrañas.

#### *Expresión asertiva de emociones*

Al contrario de la empatía y la identificación de emociones, la expresión asertiva de emociones sí se evidenció de manera coherente con los objetivos de las sesiones. Es decir, se presentó con mayor frecuencia y calidad durante la sesión y la actividad diseñada en que se esperaba que se evidenciara así (sesión 5). Sin embargo, la calidad de esas evidencias no fue la esperada. De hecho, ninguno de los niños demostró un nivel alto de la competencia en ningún momento durante la implementación, sino que las evidencias tenían que ver con expresiones asertivas que no incluían la información emocional relacionada con lo que estaban expresando (por ejemplo decir asertivamente “*devuélveme mi cuaderno*” o ante una agresión “*no, eso no se hace*”). Es probable que el nivel considerado alto (usar información verbal de las emociones para

expresarse asertivamente) represente una expectativa demasiado alta para el nivel de desarrollo de los niños que no se ajusta a su zona de desarrollo próxima.

Durante la sesión 5 se encontró que la actividad central sí promovió una expresión asertiva (aunque de nivel mínimo) a partir de la puesta en escena de historias de títeres en las cuales éstos sintieron rabia a raíz de una situación provocada por otros. La facilitadora pedía a los niños que analizaran cómo había sido en un primer momento la expresión del títere (que siempre era inadecuada) y que demostraran cómo podría ser más asertiva<sup>7</sup>. Cuando lo hacían bien los niños recibían un reforzador positivo (frijol para una mascota). Aquí hay dos estrategias clave en el desarrollo de la competencia: por un lado la oportunidad de practicar y reflexionar en torno a cómo responder ante una situación que genera rabia y por otro lado los reforzadores positivos ante las respuestas apropiadas. Estas dos ideas podrían transferirse desde la clase a situaciones de interacción natural entre los niños, por ejemplo haciendo que el profesor provea muchas oportunidades de practicar cómo expresarse asertivamente y apoye bastante al estudiante por ejemplo con sugerencias y preguntas sobre el comportamiento de respuesta ante determinada situación. También el uso de reforzadores que sean menos tangibles y más relacionados con reconocimiento social o verbal pueden jugar un papel clave en el desarrollo de la asertividad.

Acorde a ello, algunos autores (Chaux et al., 2008; Hawkins, Pepler & Craig, 2001; Salmivalli, 2004) con respecto a la intimidación escolar<sup>8</sup> han propuesto la necesidad de trabajar con los terceros en la creación de ambientes sociales que valoren los comportamientos asertivos de manera que se conviertan en lo deseado por el grupo de pares. Esto le permitirá a los testigos involucrarse directamente en situaciones de intimidación para defender a las víctimas sin temor a ser rechazados por el grupo o criticados. Es decir, se presenta la necesidad de cambiar ciertos patrones grupales o creencias que facilitan que se den comportamientos inadecuados o violentos para responder ante una agresión (golpes, insultos etc.). Esta idea podría aplicarse al desarrollo de la expresión asertiva de emociones, promoviendo en las aulas que se valore la expresión asertiva más que respuestas negativas o agresivas. Para ello se hacen necesarias estrategias pedagógicas de intervención que tengan como objetivo el cuestionamiento de esas creencias para lograr un

---

<sup>7</sup> Esto por supuesto en términos sencillos.

<sup>8</sup> La intimidación escolar se presenta cuando existe una situación en la cual uno o más estudiantes agreden de manera sistemática o repetida a alguien, que usualmente no se defiende debido a un desbalance marcado de poder (Olweus, 1993).

cambio en las dinámicas sociales, de modo que se aprecien las respuestas asertivas y se rechacen las negativas (Chaux et al., 2008).

Al analizar las evidencias espontáneas y naturales se encontraron trayectorias incompatibles con respecto a los resultados relacionados con oportunidades de la clase. De hecho, en su mayoría el 45% de evidencias de toda la implementación son de calidad negativa y en situaciones naturales. Esto evidencia un distanciamiento importante entre la manera en que evidencian la competencia en situaciones de la clase y la manera en que lo hacen en momentos de interacción natural. Es decir, los niños demuestran que saben cómo expresarse asertivamente pero no lo hacen en situaciones naturales.

Una posible explicación de esto es el problema de la transferencia del aprendizaje a dominios auténticos. Si bien los niños tienen oportunidades naturales de poner en práctica la asertividad (por ejemplo en un conflicto, una pelea o una situación en que se sienten molestos) no logran evidenciarla probablemente porque las oportunidades que han tenido de practicarla no son tan fieles a lo que realmente sucede en las interacciones naturales. Greeno (2006a) plantea que para que se presente la transferencia del aprendizaje es necesario que el estudiante sea capaz de usar el conocimiento adquirido previamente de manera analógica en un contexto natural, para lo cual es necesario que en la clase se promuevan oportunidades en las que el estudiante tenga que ejercer su agencia sobre los recursos, problemas, obstáculos y situaciones que pudieran presentarse en un dominio auténtico. Es decir, que pueda practicar en un ambiente que se parezca mucho a lo que sería una situación natural.

De modo que, aunque los juegos de roles o de interacción con los títeres en el programa están diseñados de manera que sean significativos al contexto y vida real de los niños, no logran representar auténticamente todas las variables que influyen en una reacción emocional natural. Vale la pena señalar que es imposible lograr una representación real del contexto auténtico, por ejemplo no es ético ni deseado promover en los niños rabia para que puedan practicar mejor la regulación y la expresión emocional. Sin embargo, resulta un reto pedagógico idearse estrategias o actividades que permitan que la transferencia al dominio auténtico sea exitosa. Una posible alternativa a este reto, es aprovechar las interacciones naturales para promover la expresión asertiva de emociones o diseñar situaciones en la clase que se sean cada vez más cercanas a lo que pasa por fuera del aula. Por ejemplo, si como se mencionó anteriormente estamos frente a un contexto en el que se valoran respuestas poco asertivas (como hablar con voz fuerte o dar golpes)

deberíamos trabajar desde dos frentes: intentando cambiar ese contexto o las ideas que legitiman esos comportamientos al tiempo que se incluyen estas variables dentro de los juegos de roles de modo que sean más auténticos.

Otra posible explicación a la expresión no asertiva de emociones que se evidenció en la implementación tiene que ver con el orden en que se desarrollan las habilidades en el currículo: la regulación va después de la expresión, lo cual no tiene mucho sentido dado que primero se necesita controlar y manejar la emoción para luego poder expresarse adecuadamente. Así mismo, una de las estrategias que los niños implementan para regular sus emociones es modificar la fuente de la molestia (Denham, 2007), lo cual si la emoción es muy apremiante podría traducirse en una expresión inadecuada dirigida hacia sus pares (agredirlos por ejemplo). De modo que una recomendación plausible es modificar el orden de las sesiones para desarrollar la regulación emocional antes de su expresión asertiva.

Se hace necesario también estudiar más a fondo las interacciones naturales de los niños con sistemas de evaluación que permitan conocer cómo se dan estos procesos de desarrollo en contextos auténticos y qué tipo de obstáculos o facilitadores encuentran los niños para evidenciar asertividad en la expresión de sus emociones. Esto permitirá abordar mejor el problema de la transferencia, aportando a la comprensión de las competencias en interacciones naturales.

#### *Regulación de emociones*

Esta fue la competencia que menos se evidenció durante la implementación. A pesar de ello en su mayoría las evidencias observadas (el 63%) fueron de nivel alto. A diferencia de las demás competencias el desempeño de todos los niños fue casi igual, excepto por la última sesión en que la evidenciaron mejor los niños prosociales.

Las estrategias pedagógicas que parecen ser claves en el desarrollo de la regulación tienen que ver –al igual que con la expresión asertiva– con oportunidades de practicar e implementar diferentes técnicas para manejar las emociones. Por ejemplo, en la sesión 6 se preguntó a los niños por momentos en los que comúnmente sienten rabia y a partir de sus relatos se escogió una historia para poder enseñarles con base en ésta las técnicas usadas. Esto permitió que el principio de aprendizaje significativo se diera con mayor potencia, dado que el contenido de la situación surgió a partir de situaciones comunes de estos niños. Así mismo en la sesión 7 se hicieron pequeños juegos de roles donde los niños tenían la oportunidad de evidenciar cómo reaccionarían



ante una situación determinada, para que sus compañeros y la facilitadora pudieran retroalimentar su representación y entre todos pensar en técnicas de regulación mucho más apropiadas.

Las otras actividades que evidenciaron la competencia a pesar de no ser centrales estaban relacionadas con discusiones y reflexiones en torno a cómo los niños habían reaccionado en ciertas situaciones y cómo controlaron sus emociones en esos momentos. Las evidencias que se presentaron allí fueron en su mayoría de nivel bajo o negativo, probablemente porque la actividad misma no da para que se evidencien de otra manera (por ejemplo con un cambio en la expresión de la emoción que se está regulando). Afortunadamente en el currículo se da más peso a las actividades en que los niños deben demostrar o implementar las técnicas de regulación, y menos a aquellas en las que tienen que hablar sobre ellas.

La regulación de emociones no se evidenció en situaciones naturales y espontáneas. Aquí puede pensarse en diferentes explicaciones: por un lado como se mencionó anteriormente las evidencias de expresión no asertiva de emociones (lloriqueos, agresión, quejas, mala cara) representan en el fondo una regulación no adecuada o útil de esas emociones. Por otro lado, la regulación también incluye estrategias internas (por ejemplo pensar en otra cosa o hacer un conteo mental) que no es posible evidenciar a través de la observación de videos y debido al nivel de desarrollo cognitivo de los niños preescolares, ya que se requieren procedimientos de metacognición y protocolos verbales que evidencien el proceso a nivel cognitivo.

Con respecto a las diferentes estrategias o principios pedagógicos del programa, resulta difícil separarlos para poder determinar cuáles son más o menos efectivos para desarrollar las habilidades. Por ejemplo no es posible determinar hasta qué punto el efecto de una actividad se debe al modelamiento del títere, las oportunidades de práctica de la competencia o el reforzamiento verbal, dado que en un proceso educativo se tienden a mezclar diferentes estrategias para promover el aprendizaje. Sin embargo, en general se encontró que aquellas actividades durante las que se evidenciaron mejor las competencias fueron aquellas en que estaba presente el principio pedagógico del aprendizaje a través de la práctica, es decir la intención de que el estudiante ponga en práctica las habilidades que está aprendiendo, de manera que su desempeño sea auténtico en oposición a la instrucción directa (Greeno, 2006b; Posner, 1995).

Esto resultó ser común para todas las competencias, por lo tanto parece ser un principio pedagógico importante en la promoción de habilidades socio-emocionales. Esto es coherente con

la propuesta de Piaget sobre la importancia de la relación entre pensamiento y acción, en la cual el aprendiz aprende mejor si está interactuando con su contexto, es decir haciendo o practicando lo que está aprendiendo (Piaget, como se cita en Bringuier 1985). Por ello cabe concluir que es probable que los estudiantes necesiten varias oportunidades de ensayar las habilidades que están aprendiendo, lo clave sería hacer que esas prácticas sean lo más cercano posible a la realidad de los niños. Es decir, que se conecten con el principio de aprendizaje significativo no solo en los contenidos, sino en las situaciones típicas que podrían ocurrir en un contexto social natural y que exigen probablemente niveles mayores de la competencia. Para ello es importante empezar con situaciones controladas que exijan un nivel bajo de competencia o que esté dentro de lo que el estudiante es capaz de hacer bajo la guía del docente y de manera retadora, es decir su zona de desarrollo próximo, para luego ir aumentando la complejidad, de modo que se logren incluir variables que se presentarían en un contexto natural. Así mismo es esencial tener en cuenta que la cultura y las normas sociales juegan un rol fundamental en el desarrollo socio emocional (Chen, French & Schneider, 2006) por lo cual se necesitan investigaciones que indaguen por esas habilidades dentro del marco de los contextos sociales, de modo que las intervenciones puedan ser aún más significativas.

Una posible estrategia que cumpla con ese objetivo es involucrar a los profesores directamente en la implementación, de modo que asuman un rol activo dentro de la intervención. Actualmente, se está explorando esa posibilidad en Aulitas en Paz de modo que su participación permita conocer mejor la realidad de los estudiantes y ellos puedan apropiarse del currículo y hacerlo más pertinente a la realidad de su aula de clase, desarrollando en sí mismos las habilidades que se pretende desarrollar en los niños, lo cual es clave en el éxito de intervenciones en primera infancia (Domitrovich & Greenberg, 2003). Por ejemplo, podrían añadir ejemplos de situaciones típicas que pueden ocurrir a sus estudiantes dado el contexto o de los obstáculos que puedan encontrar al momento de evidenciar las competencias emocionales. Así mismo, se hace necesario que las estrategias pedagógicas aquí revisadas y que parecen funcionar mejor en la clase de Aulitas, se trasladen a la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes así como lo hacen la mayoría de intervenciones que han demostrado altos niveles de impacto (Nelson, Westhues & MacLeod, 2003), no solo porque las estrategias se insertan en la cotidianidad sino también porque la frecuencia a la cual están expuestos a ellas los estudiantes es mayor.

Otro aspecto importante para tener en cuenta en la intervención, es que las competencias emocionales incluyen dentro de sí diferentes componentes y habilidades. Por ejemplo, la identificación no implica solamente saber cómo se llama la emoción, sino que incluye otras habilidades como el entendimiento sobre las causas y consecuencias y el uso en el lenguaje de un vocabulario emocional (Denham & Burton, 2003; Denham, 2006; Denham, 2007). O la empatía, que incluye componentes de toma de perspectiva, imitación y respuesta emocional (Hoffman, 2002). Es probable que el currículo necesite diferenciar estos componentes dentro de los objetivos, de manera que sea más fácil abordarlos desde lo pedagógico, por ejemplo buscando estrategias que sirvan a todos los componentes de las habilidades de modo que su desarrollo sea mucho más efectivo. Integrar esos componentes en una sola actividad es un reto pedagógico importante ya que no se pretende un nivel de descomposición tal que impida un desarrollo integral de la competencia. Aunque también es probable que ciertas estrategias funcionen mejor para algunos componentes específicos de las competencias, pero sea necesario indagar en otras que funcionen mejor para los demás: por ejemplo pensar en cómo me sentiría yo si me sucede algo parecido a lo que le pasó a otro podría ayudar al componente de toma de perspectiva de la empatía, pero esto no necesariamente implica que desarrolle el componente afectivo de la misma.

Algunas otras estrategias del programa, no fueron tan fáciles de analizar en esta investigación. Por ejemplo el aprendizaje a través de analogías (como tener rabia y estar “caliente” como un chocolate o meterse en el caparazón como Tuga la Tortuga para calmarse) está mucho más relacionado con estrategias cognitivas que necesitan otros procedimientos para ser evaluadas (por ejemplo productos escritos o protocolos de pensar en voz alta).

Al analizar los datos recogidos, se evidenciaron ciertos aspectos que si bien no se midieron sistemáticamente por no ser el objetivo central de esta investigación, pueden aportar a la comprensión e interpretación de los resultados, así como el mejoramiento de la intervención en términos pedagógicos. Uno de esos aspectos es sobre el supuesto de la heterogeneidad del grupo como eje fundamental de la intervención en este componente, que se basa en los principios de la interacción social (Vygotsky, 1978) y el modelamiento, así como la intención de evitar efectos iatrogénicos<sup>9</sup> (Bandura, 1977; Dishion, McCord, Poulin, 1999), es decir se supone que la conformación de los grupos obedece a que los niños agresivos tendrán la oportunidad de

---

<sup>9</sup> Los efectos iatrogénicos se presentan cuando se reúnen estudiantes con altos niveles de agresión y empiezan a reforzarse y aumentar sus conductas agresivas. Lo cual es peor que no hacer ninguna intervención (Ramos, Nieto y Chau, 2007)

relacionarse con los prosociales y regular su comportamiento dado que estos últimos son mayoría en el grupo. Se espera como consecuencia de lo anterior que se facilite el aprendizaje de competencias y de alguna manera disminuya la agresión. Sin embargo, las observaciones dan la impresión de que eso no está sucediendo, ya que los niños en general interactúan poco entre sí durante la clase y los prosociales no intervienen para regular el comportamiento inadecuado de los agresivos y cuando lo hacen a los agresivos parece no importarles. Pueden existir muchas explicaciones para esto: que regular el comportamiento de otros esté por encima de su zona de desarrollo próximo, es decir que no se ajuste a lo que potencialmente son capaces de hacer que no tengan la motivación para hacerlo o que sea necesario pensar en que las actividades promuevan con mayor frecuencia la interacción o regulación social entre los niños. Por ejemplo Ramírez encontró resultados similares en la investigación sobre el pilotaje de Fluppy (2007) dada la estructura de las actividades, en las que en su mayoría los niños interactuaban con el títere más que con sus compañeros.

El otro aspecto importante que se observó en el análisis de los videos es que en varias ocasiones los 2 niños agresivos no parecían estar prestando atención a la instrucción de la clase, por el contrario se mostraban distraídos, mal sentados, hablando de otra cosa o mirando hacia otro lugar. Esto es consistente con hallazgos previos sobre relaciones positivas entre déficits de atención y problemas de conducta como la agresión (Waschbush & Willoughby, 2008) En este sentido, es probable que su desempeño durante la clase se haya visto afectado por dificultades en la concentración o atención que prestaron a las instrucciones.

Sería necesaria una investigación que indague por estas impresiones generales y pueda determinar hasta qué punto son o no verdaderas, de modo que pueda aportarse al mejoramiento de las estrategias de intervención.

### *Conclusiones finales*

Las intervenciones orientadas a promover ese adecuado desarrollo emocional, emplean diversas estrategias para cumplir sus objetivos. La gran mayoría de investigaciones revisadas con respecto a la evaluación de estos programas siguen un enfoque de impacto y están centradas en los resultados de las intervenciones (por ejemplo el cambio en habilidades o conductas). Esta investigación adoptó un enfoque de proceso que resultó ser muy pertinente para evidenciar de manera detallada lo que sucedió en el aula con ciertas estrategias pedagógicas, en términos del

proceso de aprendizaje y desarrollo de las habilidades. El método del micro-desarrollo resultó pertinente y adecuado para lograr analizar el proceso de manera exitosa.

Esta investigación logra aportes concretos tanto al campo de la metodología de micro-desarrollo como a la pedagogía de competencias emocionales. La investigación sobre micro-desarrollo se ha centrado en las habilidades cognitivas y son pocas las aproximaciones al campo emocional, sin embargo esta investigación demostró que sí es un método aplicable a las habilidades aquí estudiadas y es de hecho necesario hacer estudios que puedan evidenciar las trayectorias de desarrollo emocional de manera detallada. Por otro lado, la investigación aporta a la comprensión y el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas a promover estas competencias emocionales, en tanto que evidencia posibles caminos para mejorar las intervenciones que no se podrían evidenciar adoptando un enfoque de impacto.

#### *Limitaciones*

Esta investigación tuvo una muestra muy pequeña dado el exigente proceso que implica el uso del método de micro-desarrollo, esto constituye una de las principales limitaciones del estudio. Así mismo, vale la pena anotar que las oportunidades o estrategias pedagógicas para evidenciar las competencias no se aplicaron de manera sistemática, lo cual dificulta aislar unas de otras en términos de los resultados. Por ejemplo, en determinada actividad no es posible afirmar qué fue lo que específicamente hizo que se evidenciara la competencia, sino que se presentan como conjuntos de actividades que tienen dentro de sí varias estrategias. Por otra parte, las oportunidades de evidenciar las competencias no se ofrecieron de manera sistemática lo cual puede haber influido en el desempeño de los niños durante las clases.

Así mismo se evaluó un grupo que estaba recibiendo únicamente el componente de grupos heterogéneos, lo cual no permite hacer generalizaciones a lo que podría pasar con un grupo más auténtico en el sentido de que recibiría los demás componentes de la intervención (universales y focalizados) y esto podría influir en los resultados. Actualmente en el desarrollo del programa Aulitas en paz se están desarrollando avances importantes en la institucionalización de la intervención y la apropiación de los colegios del mismo, de modo que se convierta en parte de su proyecto pedagógico y no se presente como algo adicional o asilado de las demás prácticas educativas.

Para futuras investigaciones se propone aumentar el número de grupos a estudiar, con el

fin de controlar algunas de las estrategias pedagógicas aplicándolas sistemáticamente para poder determinar cuáles son las más efectivas. Por ejemplo, podría pensarse en distintos grupos en los que se hiciera énfasis en diferentes instrucciones de modo que pudiera compararse entre éstas. Por otro lado, un análisis de las interacciones sociales que se presentan en los grupos heterogéneos podría complementar los resultados aquí encontrados dado que permitiría conocer lo que en el micro-desarrollo se denomina como la fuente del cambio, es decir de dónde proviene la interacción que permite evidenciar la competencia (pares, facilitador o títere).

También sería interesante hacer investigaciones que consideren las trayectorias de micro-desarrollo de estas habilidades, diferenciando entre los componentes de cada una de éstas, de modo que se pueda determinar cuáles de éstos se desarrollan con mayor facilidad y en qué momentos del tiempo en pro de ajustar las intervenciones a ello. Así mismo el micro-desarrollo demuestra que las trayectorias no dependen solo del tipo de habilidad de la cual se está hablando sino también de quién las está desarrollando, lo cual en este tipo de intervenciones resulta fundamental dado que no todos los niños responden igual a las estrategias pedagógicas empleadas. Así mismo el desarrollo se ve influenciado por las situaciones, de modo que un niño puede evidenciar la misma competencia de cierto modo con un par A y hacerlo de manera diferente con un par B (Van Geert, s.f.). Investigaciones que indaguen por el desarrollo de las competencias dependiendo del individuo, la habilidad en cuestión y las relaciones sociales que se establezcan a causa de ello podrían aportar enormemente a la comprensión de las intervenciones educativas orientadas a su promoción.

Se hace necesario hacer más investigaciones de este tipo que puedan aportar a la comprensión del desarrollo de otras competencias que también promueven la convivencia, tales como habilidades cognitivas (por ejemplo la interpretación de intenciones o la toma de perspectiva) y habilidades comunicativas (como la escucha activa). Así mismo, es necesaria otra evaluación de proceso que indague si los cambios al currículo aquí sugeridos mejoran o no el desempeño de los niños durante la clase y la manera en que evidencian sus competencias emocionales. Esta metodología abre muchas opciones investigativas que pueden aportar enormemente a la comprensión de programas de intervención para el desarrollo de competencias emocionales, en pro de mejoras que contribuyan a la calidad de la educación para la promoción de la convivencia en un país como Colombia donde se presenta como un objetivo urgente la intervención en estos temas.

Referencias

- American Educational Research Association (2004) *Ethical Standards of the American Educational Association*. Recuperado el 14 de mayo de 2008 de [http://www.aera.net/AboutAERA/Default.aspx?menu\\_id=90&id=222](http://www.aera.net/AboutAERA/Default.aspx?menu_id=90&id=222)
- Ausubel, D. P. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognoscitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Estados Unidos: Prentice-Hall Inc.
- Berti, A.E., Grattoni, C. & Venturini, B. (2000) The understanding of sadness guilt and shame in 5-, 7- and 9- year old children. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, 3, 293-318.
- Bridges, L., Denham, S. & Ganiban, J. (2004) Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75, 2, 340-345.
- Bringuier, J.C. (1985) *Conversaciones con Piaget*. Barcelona: Gedisa.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191-200.
- Capuano, F. & Poulin, F. (2006). Kindergarten and first grade interventions for preventing violence and school dropout: The Fluppy Multimodal Program. *Charla presentada en el Coloquio del Grupo Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Center for the Study and Prevention of Violence (2008) Promoting Alternative Thinking Strategies: PATHS. Recuperado el 8 de marzo de 2007 de <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/model/programs/PATHS.html>
- Cepeda, A. & Chau, E. (2006) The inverse relationship between empathy and aggression of children: conceptual and methodological precisions. En K. Österman & K. Björkqvist (Eds.) *Contemporary research on aggression*. Proceedings of the XVI World meeting of the International Society for Research on Aggression. Santorini Grecia, 2004.
- Chau, E. (2004) Introducción: aproximación integral a la formación ciudadana. En E. Chau, J. Lleras, & A. Velásquez (Eds.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas (14-25)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes

- Chaux, E., Molano, A. & Podlesky, P. (2007) Intimidación escolar en Colombia ¿cuánto? ¿dónde? ¿por qué? *Foro internacional sobre intimidación escolar*. Universidad de los Andes y RedPaz.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A.M., Rodríguez, G.I., Blair, R., Molano, A., Ramos, C., & Velásquez, A.M. (2008). Aulas en Paz: Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 2, 123-145 .
- Chaux, E., Acosta, M., Bermudez, M., Blair, R., Bustamante, A., Castellanos, et al. Programa Multi-componente Aulas en Paz. Documento sin publicar.
- Chen, Z., & Siegler, R. S. (2000). Across the great divide: Bridging the gap between understanding of toddlers' and older children's thinking *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65, (2, Serial No. 261). Recuperado el 25 de abril de 2008 de la Base de Datos Academic Search Premiere.
- Committee for Children (2002) Preschool/Kindergarten, Unit I: Empathy training, Lesson 7: Accidents. *Additional Program Resources SECOND STEP and STEPS TO RESPECT. Second Step Prekinder Sample lesson card*. Recuperado el 8 de marzo de 2008 de [http://www.cfchildren.org/media/files/ssp\\_pk\\_lesson.pdf](http://www.cfchildren.org/media/files/ssp_pk_lesson.pdf)
- Conduct Problem Prevention Research Group (1999) Initial impact of the Fast Track Prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 5, 648-657.
- Cubillos, J. (2006) *Talleres para padres de niños agresivos: una evaluación pedagógica*. Tesis de pregrado en psicología no publicada. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Recuperado el 6 de marzo de 2008 de [http://biblioteca.uniandes.edu.co/Tesis\\_2006\\_segundo\\_semestre\\_2/00006050.pdf](http://biblioteca.uniandes.edu.co/Tesis_2006_segundo_semestre_2/00006050.pdf)
- Denham, S. (2006) The emotional basis of learning and development in early childhood education. En B. Spodek, & O. Saracho (2006) *Handbook of research on education of the young children*. Segunda edición (85-103). Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Denham, S. (2007) Dealing with feelings: how children negotiate their worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.
- Denham, S. & Couchoud, E. (1990) Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171-192.



- Denham, S., Mitchel-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. (1997) Parental contribution to preschoolers' emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and Emotion, 21, 1*, 65-86.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003) Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development, 74, 1*, 238-265.
- Denham, S & Burton, R. (2003) *Social and Emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Domitrovich, C. & Greenberg, M. (2003) Preventive interventions that reduce aggression in young children. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Publicado en la Web el 16 de junio de 2003, recuperado el 7 de febrero de 2008 de la base de datos Academic Search Premiere.
- Domitrovich, C., Cortes, R. & Greenberg, M. (2007) Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28, 2*, 67-91.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987) *La empatía y su desarrollo*. España: Bilbao
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development, 64*, 1418-1438.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2004) Emotion related-regulation: sharpening the definition. *Child Development, 75, 2*, 334-339.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A. & Spinrad, T. (2005) Associations of emotional-related regulation with language skills, emotional knowledge, and academic outcomes. *New Directions for child and adolescent development, 109*, 109-118. Recuperado el 11 de febrero de 2008 de la base de datos Academic Search Premiere.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Liew, J., Champion, C. & Pidada, S. (2006) Emotion, emotion-related regulation and social functioning. En X. Chen, D. French & B. Schneider (eds) *Peer relationships in cultural context*, Cambridge University Press: Nueva York.
- Fischer, K. & Bidet, T. (2006) Dynamic development of action, thought and emotion. En W. Damon & R.M. Learner (Eds.) *Theoretical models of human development, Handbook of Child Psychology, 1* (6a. ed.) (pp.313-399) Nueva York: Wiley.

- Flynn, E. & Siegler, R. (2007) Measuring Change: Current Trends and Future Directions in Microgenetic Research. *Infant and Child Development*, 16, 135–149.
- Frey, K., Hirschstein, M. & Guzzo, B. (2000) Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8, 2, 102-112.
- Greeno, J. (2006a) Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: progressive themes in understanding transfer. *The Journal of the learning sciences*, 15, 4, 537-547.
- Greeno, J. (2006b) Learning in activity. En K. Sawyer (2006) *The Cambridge Handbook of the learning Sciences*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Haapasalo, J. & Tremblay, R. (1994) Physically Aggressive Boys From Ages 6 to 12: Family Background, Parenting Behavior, and Prediction of Delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 5, 1044-1052.
- Hawkins, L., Pepler, D. & Craig, W. (2001) Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 4, 512-527
- Hoffman, M.L. (2002) *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boluerice, B & Tremblay, R. (2000) Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 1, 171-190.
- Lange, A. & Jakubowski, P. (1980) *Responsible assertive behavior: cognitive, behavioural procedures for trainers*. Champaign: Research Press
- Maxwell, J. & Miller, B. (1993) Categorization and contextualization as components of qualitative data analysis. *Qualitative Sociology*, Julio. (sin datos de publicación).
- Miller, A., Fine, S., Kiely, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006) Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and emotion*, 20, 8, 1170-1192.
- Minsky, E. M. (2008) *Desarrollo de competencias socio-emocionales y la prevención de la agresividad en preescolares: Adaptación, implementación y evaluación del Programa Multimodal Fluppy*. Propuesta de tesis, Magister en Psicología. Universidad de los Andes, Bogotá.

- Monkeviciené, O., Mishara, B. L. & Dufour, S. (2006) Effects of the Zippy's Friends Programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal*, 34, 1, 53-60.
- Nelson, G., Westhues, A. & MacLeod, J. (2003) A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention and treatment*, 6, 31, 1-35.
- Pahl, K. M. & Barrett, P. M. (2007) The development of social-emotional competence in preschool aged children: an introduction to the Fun Friends Program. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 17, 1, 81-90.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the Curriculum* (2nd. ed.). New York: McGraw-Hill
- Ramos, C. (2007) *Programa de intervención para la prevención y manejo de la agresión en los/as niños/as de segundo grado en el Colegio La Giralda*. Tesis de maestría en educación no publicada. Universidad de los Andes, Bogotá.
- Ramos, C., Nieto, A. & Chau, E. (2007) Aulas en Paz: resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 1, 36-56.
- Ramírez, M. I. (2007). *Desarrollo socio-emocional y prevención de la agresividad en preescolares. Pilotaje y análisis del Programa Fluppy*. Tesis de pregrado en psicología no publicada. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Recuperado el 27 de diciembre de 2007 de [http://biblioteca.uniandes.edu.co/Tesis\\_2007\\_segundo\\_semestre00003749.pdf](http://biblioteca.uniandes.edu.co/Tesis_2007_segundo_semestre00003749.pdf)
- Robin, A. (1976). The Turtle Technique: An extended case study of self-control in the classroom. *Psychology in the Schools*, 13, 449-453.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Saami, C. (1999) *The Development of emotional competence*. Nueva York: The Guilford Press
- Sagi, A. & Hoffman, M (1976) empathic distress in the newborn. *Developmental psychology*, 12, 175-176.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004) Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (3), 246-258.
- Sandy, S. & Boardman, S. (2000) The Peaceful Kids Conflict Resolution Program. *The International Journal of Conflict Management*, 11, 337-357.
- Siegler, R. & Crowley, K. (1991) The microgenetic method. A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46, 6, 606-620.

- Sierra, B. (1995) Solución de problemas por analogía. En Carretero, M., Almaraz, J. & Fernández, P. (1995) *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Editorial Trota.
- Skinner, B.F. (1984) La necesidad de las máquinas de enseñar. En R.D. Strom (Ed.) *Aprendizaje escolar y evaluación* (pp. 24-178). Buenos Aires: Paidós.
- Tenorio, M.C. (2000) *Pautas y prácticas de crianza en veintitrés regiones del país*. Santafé de Bogotá : Ministerio de Educación Nacional, 2000.
- Thompson, R. & Lagattuta, K. (2006) *Feeling and understanding: early emotional development*. En K. MacCartney & D. Phillips (2006) *Blackwell Handbook of early childhood development* (317-337). Oxford: Blacwell Publishing.
- Tremblay, R., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L., Vitaro, F. & Pihl, R. (1995) A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 4, 560-568.
- Tremblay, R., Nagin, D., Séguin, J., Zoccolillo, M., Zelazo, P., Boivin, M., Pérusse, D., Japel, C. (2004) Physical aggression during early childhood: trajectories and predictions. *Pediatrics*, 114, 1, 43-50.
- Tentracosta, C. & Izard, C. (2007) Kindergarten Children's emotion competence as a predictor of academic competence in first grade. *Emotion*, Vol 7, 1, 77-88.
- The Incredible Years (2008). *The Incredible Yeas: tables of programs, contents and objectives*. Recuperado el 8 de marzo de 2007 de [http://www.incredibleyears.com/program/IY\\_Program\\_Objectives\\_Tables.pdf#page=6](http://www.incredibleyears.com/program/IY_Program_Objectives_Tables.pdf#page=6)
- Velásquez, A. (2005) *Desarrollo de la asertividad: comparación entre dos intervenciones pedagógicas*. Tesis de maestría en educación no publicada. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Recuperado el 27 de diciembre de 2007 de [http://biblioteca.uniandes.edu.co/Tesis\\_2006\\_segundo\\_semestre\\_2/00006423.pdf](http://biblioteca.uniandes.edu.co/Tesis_2006_segundo_semestre_2/00006423.pdf).
- Voss, J. F., Wiley, J. & Carretero, M. (2005) La adquisición de habilidades intelectuales y la comprensión de contenidos específicos. En Carretero M. (2005). *Construir y enseñar las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique.
- Waschbush, D. & Willoughby, M. (2008) Attention deficit / hyperactivity disorder and callous unemotional traits as moderators of conduct problems when examining impairment and aggression in elementary school children. *Aggressive Behavior*, 34, 139-153.
- Webster-Straton, C. & Reid, J. (2004) Strengthening social and emotional competence in young children – the foundation for early school readiness and success. *Incredible Years*

classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17, 2, 96-113.

Zins, J, Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, H. (2004) *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* Nueva York: Teacher College Press.

Zuluaga, N. (2006). *Intervención exploratoria para el desarrollo de competencias emocionales relacionadas con la resolución de conflictos*. Tesis de pregrado en psicología no publicada. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Recuperado el 27 de diciembre de 2007 de [http://biblioteca.uniandes.edu.co/Tesis\\_2006\\_segundo\\_semestre\\_2/00006423.pdf](http://biblioteca.uniandes.edu.co/Tesis_2006_segundo_semestre_2/00006423.pdf).

Anexo A

Encuesta para reporte de profesor/a sobre niños/as más agresivos y prosociales

Esta encuesta tiene como objetivo la conformación de grupos para hacer una intervención orientada al desarrollo de competencias emocionales. Su participación es muy importante, dado que usted conoce a los niños/as con anticipación. Recuerde que la información solo será usada con fines académicos e investigativos, por ello usted puede ser completamente sincero/a en sus respuestas. Encontrará una serie de afirmaciones y para cada una debe escoger los niños que con mayor frecuencia presenten ese comportamiento y escribir sus nombres

1. Niños que más agreden a los demás. Por ejemplo con intención le dan patadas, puños, golpes, pellizcos a sus compañeros o les dice a los demás que no “*se metan con X persona*”, que dicen a otros que si no hacen lo que ellos quieren no van a ser sus amigos:

---

---

---

---

---

2. Niños que más ayudan a los demás. Por ejemplo si alguien se cae lo ayudan a levantarse, prestan sus materiales cuando alguien los necesita, consuelan a un compañero/a cuando está triste, intervienen sin lastimar a nadie para defender a un compañero/a:

---

---

---

---

---

Anexo B

Indicadores para codificar las evidencias de las competencias

Tabla 1

*Identificación de emociones*

<b>Evidencia</b>	<b>Nivel</b>
Responde verbalmente emoción correcta	Alto
Identifica signos corporales acordes con la emoción	Alto
Muestra signos corporales acordes a la emoción	Medio
Identifica una situación acorde a emoción	Medio
Responde verbalmente la valencia correcta de la emoción (bien o mal)	Bajo
Muestra de manera no verbal y sin usar gestos corporales la emoción: señalarla en una lista, pintarla o escribirla	Bajo
Decir una emoción que no corresponde con la situación (Ej: se siente feliz porque le pegaron una patada)	Negativo

Tabla 2

*Empatía*

<b>Evidencia</b>	<b>Nivel</b>
Muestra signos corporales acordes a emoción y realiza o sugiere acción que disminuya malestar	Alto
Reconoce verbalmente emoción en sí mismo	Alto
Reconoce verbalmente situación parecida en sí mismo	Alto
Muestra signos corporales acordes a la emoción del otro	Medio
Reconoce verbalmente valencia de emoción en sí mismo	Medio
Expresión de malestar verbal (uchhh, ay yyy, jum)	Bajo
Muestra que le molesta el bienestar de otro	Negativo
Muestra emoción no acorde (incluso contraria)	Negativo
Muestra disfrutar del malestar de otro	Negativo

Tabla 3

*Expresión asertiva de emociones*

<b>Evidencia</b>	<b>Nivel</b>
Expresa asertivamente sus emociones, sin necesidad de agredir al otro y haciéndolo de manera firme	Alto
Se expresa asertivamente, pero no incluye información sobre sus emociones	Bajo
Expresa sus emociones de manera no apropiada: con lloriqueos, voz enojada, quejas o mala cara	Negativo -1
Usa la agresión para expresar sus emociones	Negativo -2

Tabla 4

*Regulación de emociones*

<b>Evidencia</b>	<b>Nivel</b>
Implementa técnicas para bajar la intensidad de las emociones, éstas son adecuadas y no implican daño para si mismo o los demás. Se refleja en un cambio en su expresión (si antes tenía rabia, ahora se ve calmado)	Alto
Implementa técnicas para bajar la intensidad de las emociones y éstas son adecuadas y no implican daño para si mismo o los demás. Sin embargo, no se refleja un cambio en su expresión (sigue demostrando rabia)	Medio
Sugiere técnicas para bajar la intensidad de las emociones que son adecuadas y no implican daño para sí mismo o los demás	Bajo
Implementa una técnica que implica daño para si mismo o los demás (agresión por ejemplo)	Negativo

Nota: Esta clasificación está basada en Bridges, Denham y Ganiban (2004)



Anexo C

Consentimiento informado

Estimados Padres de familia:

Mi nombre es Melisa Castellanos, soy psicóloga y estudiante de la maestría de educación de la Universidad de los Andes y me dirijo a ustedes para solicitar que autoricen a su hijo/a para que participe en una intervención corta para desarrollar en los niños habilidades emocionales. Las habilidades emocionales son estrategias que les permitirán a los niños identificar, manejar y regular sus emociones y preocuparse por las emociones de los demás. Por ejemplo, para que los niños aprendan a regular su rabia. Esto contribuirá a mejorar las relaciones entre los niños en el salón de clases.

Su hijo/a estaría participando de 7:00 a 7:30 los lunes, en un total de 8 sesiones. Allí se realizarán diferentes actividades para que los niños/as Aprendan estrategias que les podrán ayudar a mejorar sus relaciones con sus compañeros. Y se llevará un registro (grabaciones con cámaras) para analizar los datos. Cada grupo estaría conformado por 6 niños que continuarían trabajando juntos durante todas las sesiones.

La información que se obtenga de estas actividades es:

- Anónima, es decir que nadie excepto yo conocería la identidad de los niños
- No tiene ninguna consecuencia en la institución, es decir que no afecta para nada al niño/a en el colegio
- Es confidencial, es decir que nadie excepto yo y mi director de tesis conocerá el contenido Excepto cuando la integridad del niño/a, alguna persona externa o yo estén en riesgo. Por ejemplo, si en uno de los grupos algún niño denuncia una situación riesgosa como maltrato.

Al final de la intervención se llevará a cabo con los padres/madres y maestros/as del curso un taller sobre estrategias para el manejo de emociones en los niños. Allí se tratarán temas como el manejo de la rabia y las paletas.

Si usted no está de acuerdo con alguna de las condiciones de este documento, puede preguntarme directamente o contactarme con los datos que se encuentran al final de la página. Recuerde que si decide no autorizar a su hijo/a no tendrá ninguna consecuencia negativa en el colegio. Recuerde que la participación de su hijo es completamente voluntaria y no es obligatoria.

Si decide autorizar a su hijo/a por favor complete el desprendible que encontrará abajo y envíelo de nuevo al colegio.

Gracias

Atentamente:

**Melisa Castellanos Arredondo**

Universidad de los Andes

Teléfonos: 3156013545

Correo electrónico: [me-caste@uniandes.edu.co](mailto:me-caste@uniandes.edu.co)

Yo: \_\_\_\_\_

Autorizo a mi hijo/a: \_\_\_\_\_

Para que participe en la intervención de habilidades emocionales dirigida por Melisa Castellanos.

\_\_\_\_\_  
Firma

CC:

---