

**RECONOCIMIENTO FACIAL DE EMOCIONES Y DESARROLLO  
DE LA EMPATÍA MEDIANTE LA LECTURA MEDIADA DE  
LITERATURA INFANTIL. CONSIDERACIONES PRELIMINARES**

Autores y Responsables: Enrique Riquelme Mella, Enriqueta Jara Illanes

Universidad de Temuco - Chile

Facultad de educación

**Investigación Educación**



**RESUMEN**

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

Palabras claves: Competencias emocionales, empatía, lectura mediada, literatura infantil.

**ABSTRACT**

The literature in Psychology and Education has come deeper into procedures of detection and early attention of children with behavioral problems into the classroom, promoting programs to prevent these problems, the facial recognition of emotions and empathy has been widely documented as one of the mainstays in pro-social behavior. Yet there are few empirically validated and published experiences for development of these basics

dimensions. This paper reports the results of the implementation of a Mediated Reading children's literature program as a tool for the development of emotional competencies, specifically the facial recognition of emotions and empathy in preschool and school age kids. To evaluate the effectiveness of the program, a quasi-experimental design with quasi-control group was implemented. The results indicate that those children who were part of Mediated Reading group showed a significant breakthrough in facial recognition of emotions and empathy in relation to those who were part of the Traditional Reading group.

Key words: Emotional competence, Empathy, infantile literature, Mediated Reading.

### **MARCO DE REFERENCIA: EL CONTEXTO PARA LA LECTURA MEDIADA**

En los últimos años, la literatura vinculada a la psicología y la educación ha venido paulatinamente profundizando sobre el impacto de los procesos de desarrollo emocional en la interacción escolar y sus efectos a corto, mediano y largo plazo (Root y Denham, 2010). En este marco, el estudio del desarrollo de las competencias sociales y emocionales se ha reincorporado como tema de reflexión, en gran parte, gracias a los postulados teóricos de las inteligencias múltiples (Gardner, 2003) y particularmente los referidos a la inteligencia emocional (Goleman, 1995). De esta manera, se ha llegado a plantear la existencia de un “currículum emocional” en el aula (Sala y Abarca, 2001; Casassus, 2007), así como la necesidad de reconocer la dinámica emocional como un aspecto fundamental en la planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, aún hace falta avanzar en este reposicionamiento y reconsideración del mundo emocional, en particular a través de la integración de procedimientos que permitan y faciliten el trabajo con las emociones en el aula y en el sistema educativo en general (Casassus, 2007; Rimé, 2009; Riquelme y Munita, 2011).

Desde nuestro punto de vista, lo anterior plantea requiere valorar el desarrollo de la vida afectiva como un proceso central en el aula. Esto es, considerar los procesos emocionales como aspectos de la experiencia humana que pueden llegar a ser facilitadores de la vida académica (Saarni, 1999). Se requiere además, el reconocimiento de las características particulares de las interacciones emocionales en el aula, a la necesidad de trabajar con los niños en los propios ambientes en los que se producen estas interacciones, sin generar los procesos de exclusión que han sido tan comunes en la intervención psicológica escolar (Ibáñez, 2001). Se requiere también desarrollar herramientas y procedimientos que permitan responder a la lógica expuesta anteriormente; es decir, que reconozcan la validez del mundo emocional, que estén integradas en el mundo preescolar o escolar y que se articulen en procesos inclusivos.

En este espíritu, se han levantado distintos modelos que enfatizan el desarrollo de competencias emocionales como una forma de *prevenir* problemas en diversos planos de la interacción de los niños y niñas (Ashiabi, 2000; Giménez-Dasi y Quintanilla, 2009; Merrell, 2002). Hay ejemplos de ello en el plano académico (Bernard, 2006), de las relaciones sociales (Denham, 2007) y familiares (Jennings y Greenberg, 2009), entre muchos otros. En la misma línea, pretendemos con este artículo dar un paso más en la

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

integración y desarrollo de competencias emocionales en el aula, específicamente enfocados en el reconocimiento facial de emociones y empatía, aspecto considerado clave en un desarrollo social armónico y en la conducta pro-social (Catrinel, 2008; Denham, 2007; Nissen y Hawkins, 2010; Selover, 2010).

Para dar cuenta de este objetivo, nos basamos en la propuesta de Lectura Mediada de literatura infantil, entendida como un contexto de interacción regulado o de experiencias mediadas (Munita y Riquelme, 2009; Ripley y Simpson, 2007) que se despliega en un trabajo inclusivo con todos los niños, en el que la lectura de literatura infantil se lleva a cabo como un proceso integrado a la dinámica regular del grupo.

### Sobre las competencias emocionales

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

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

Aún cuando los componentes de las competencias emocionales puedan variar según el enfoque teórico y el contexto de aplicación (Bisquerra, 2002; Saarni, 1999), es posible destacar competencias emocionales fundamentales, tales como el reconocer, expresar y regular emociones y la empatía. El desarrollo de estas competencias es un proceso enraizado en las interacciones sociales y, por lo tanto, en las características de un contexto histórico y social determinado. De igual manera, estas se organizan de acuerdo a las necesidades emergentes de cada periodo evolutivo (Saarni, 1999; Selover, 2010).

Por su parte, el reconocimiento facial de emociones se refiere a la capacidad de reconocer la emoción en los otros a través de las señales del rostro y, de manera más sobresaliente, de los ojos y la boca. Para Adolphs (2002), esta información obtenida por la observación del rostro debe ser integrada con datos provenientes de la memoria, como experiencias pasadas, o bien con el conocimiento teórico de las emociones.

En su modelo, Saarni presenta el reconocimiento de emociones como una segunda competencia emocional, y la define como “la habilidad para discernir y entender las emociones de los otros, usando claves situacionales y expresivas que tienen algún grado de

consenso social, así como de significado emocional” (1999, p. 106). Esta competencia ha sido ampliamente abordada desde distintos marcos explicativos (Rivière y Núñez, 2001).

Siguiendo un enfoque centrado en la interacción, creemos que esta capacidad comienza su desarrollo en las relaciones diádicas tempranas, donde se median algunos patrones afectivos que se hacen regulares y facilitan la identificación de algunas emociones en detrimento de otras (Riquelme, Henríquez y Álvarez, 2003). Dicha capacidad continúa ampliándose en los periodos siguientes y en distintos contextos sociales, por ejemplo con pares y amigos (Von Salisch, 2001), siendo el jardín escolar y la escuela uno de los contextos de interacción social fundamentales para ello.

De esta forma, en la etapa preescolar los niños pueden inferir emociones básicas desde la expresión facial y entender las consecuencias de esa emoción, siendo capaces de diferenciar las emociones propias de las de los otros (Wellman, 1992). Al respecto, Denham (2007) señala que los preescolares inicialmente tienden a reconocer mejor la alegría en comparación con situaciones y expresiones de emociones negativas, como por ejemplo la tristeza y la rabia. Gradualmente, logran diferenciar las emociones negativas y son capaces de usar un lenguaje emocional, proceso que podemos asociar al denominado “alfabetización emocional” (Marchesi, 2004; Riquelme y Munita, 2011).

En este contexto, las interacciones sociales con los pares permiten al niño/a reconocer una gama más amplia de emociones, así como darse cuenta que no necesariamente la expresión de las emociones se corresponde con la experiencia de esa emoción. Lo anterior se da en un proceso que implica para el niño el reconocimiento de la diferencia entre un mundo “interno” y otro “externo”.

Diferentes contextos sociales (afectivos) pueden facilitar o dificultar esta distinción y no todos los niños/as logran un reconocimiento de emociones contextual y socialmente esperable en relación a su grupo de edad. En este punto, se ha demostrado que el reconocimiento de la emoción es un buen predictor de un adecuado funcionamiento social (Nowicki y Mitchell, 1998) y conducta pro-social (Gordon, 2009).

En coherencia con el reconocimiento de emociones, es posible observar la emergencia de la empatía como uno de los componentes fundamentales para la promoción de vínculos sociales y las conductas pro-sociales. Al decir de Saarni (1999), “sin la empatía como un componente de las competencias emocionales, uno podría concebir que estas podrían operar de una forma maquiavélica o incluso sociopática” (p. 163).

La empatía, que como constructo de reflexión teórica ha sido analizada desde diversos modelos<sup>1</sup>, se considera fundamentalmente como la habilidad para sentir por otra persona, habilidad que habitualmente implica tanto componentes cognitivos como afectivos. Así, se la considera como: a) una respuesta emocional al estado emocional de la otra persona; y b) un componente cognitivo, relacionado con la capacidad para tomar el punto de vista de la otra persona (Decety y Jackson, 2004). Lo anterior es relevante puesto que, alrededor de los 4 años, los niños adquieren un componente de la empatía denominado “congruencia emocional”, entendido como una forma de entender las emociones de los otros, componente muy ligado al desarrollo de la Teoría de la Mente (Riquelme, Henríquez y

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Alvares, 2003; Vreeke y van der Mark, 2003). De esta forma, la empatía comenzaría a desarrollarse tempranamente: los niños de la etapa preescolar serían ya capaces de desplegar mensajes emocionales no verbales, como son los abrazos o el gesto de fruncir el ceño, entre otros (Denham, 2007).

En definitiva, la empatía puede entonces emerger desde las competencias emocionales fundamentales y, al mismo tiempo, entregarles una orientación pro-social. No solo motiva un comportamiento altruista, además correlaciona negativamente con las conductas agresivas hacia las personas, (Lasa, Holgado, Carrasco & del Barrio, 2008, p. 671).

En resumen, las variaciones del mundo emocional en la etapa escolar (en la interacción social con pares y amigos) se incrementan considerablemente (Von Salisch, 2001). En este marco, las competencias emocionales, y particularmente el reconocimiento facial de emociones y la empatía pueden ser consideradas una piedra angular en un desarrollo esperable en distintos ámbitos, por ejemplo, como predictor de un adecuado desempeño escolar y desarrollo académico (Catrinel, 2008; Denham, 2007), del desarrollo de habilidades sociales (Coppock, 2007; Richardson, Tolson, Huang y Lee, 2009), así como del mejoramiento del clima en el aula y conducta pro-social (Catrinel, 2008; Gordon, 2009).

Sobre los componentes de la lectura mediada de literatura infantil y el desarrollo de competencias emocionales.

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

Sin embargo, consideramos que dado el carácter connotativo y polisémico del discurso literario, la utilización de cuentos que han sido manipulados temáticamente desde su creación puede jugar en contra para el carácter artístico y el resultado estético de los textos y, por tanto, los convierte en un corpus que no hemos considerado en nuestra propuesta de lectura mediada (Riquelme y Munita, 2011). Por otra parte, consideramos que, especialmente en la primera infancia, el cuento “en sí mismo” (por su discurso o ilustración) no necesariamente logra el desarrollo de la emoción que se pretende vehicular, debido esto a la naturaleza relacional y contextualizada de los procesos emocionales (Rimé, 2009).

En otras palabras, los niños necesitan tener la oportunidad de interactuar con otros cuando están integrando nuevos conceptos, o explorando nuevos textos, en particular aquellos asociados a la emoción. De esta forma, el niño lector se vería favorecido en su proceso de

lectura por un intermediario que facilite la exploración del texto y por lo tanto, del contenido emocional que emerge de él.

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

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

En este proceso, los textos de literatura infantil constituyen los mundos de ficción a explorar. Desde allí se proponen vehículos imaginarios que, aún cuando se asuman como enunciados de ficción, permiten a los lectores explorar las emociones y estados mentales de los personajes que viven en el texto. Estos enunciados tienen la capacidad de “representar” los estados emocionales propios de la vida humana, actuando en un universo normado por ciertas reglas de verosimilitud que los hacen “creíbles” a los ojos de quien lee (Riquelme y Munita, 2011).

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

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

Dado lo anterior, la propuesta para el desarrollo de competencias emocionales (en este caso, particularmente la del reconocimiento facial) se basa en la lectura mediada de

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

literatura infantil. Su reconocimiento es mediado durante el proceso de lectura, y los procesos afectivos son situados en contexto, facilitando al niño la comprensión de los estados emocionales de algún personaje en particular y de la interacción en general.

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

### MÉTODO

#### PARTICIPANTES

El estudio contó con la participación de 85 niños/as, de entre 45 a 95 meses de edad ( $M=59$ ,  $DE=14,4$ ), que cursan Nivel de Transición 2 de la educación preescolar y primer año básico de la educación escolar, todos en dependencias Municipales de la ciudad de Temuco. La muestra consideró un grupo cuasi-experimental y un grupo de cuasi-control; el primero de ellos estuvo compuesto por 44 participantes (25 niños, 19 niñas) y el grupo de cuasi-control, por 41 (22 niños, 19 niñas). Todos los niños/as que comenzaron el programa lo finalizaron, de esta forma, ninguno fue excluido para efectos de análisis estadísticos.

Cabe señalar que los padres y apoderados de los niños autorizaron la participación de sus hijos. A su vez, los docentes de ambos grupos y los responsables de cada colegio participante, recibieron - una vez finalizado el proceso- una copia del programa de lectura mediada y los procedimientos detallados de su aplicación.

#### Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos, correspondientes a los dos aspectos centrales de la investigación: el reconocimiento facial de emociones y la empatía.

Para llevar a cabo el proceso de medición del reconocimiento facial de emociones se utilizó el Test de Reconocimiento Facial de Emociones DANVA-2 (*Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy*) con la dimensión "Rostros Niños" (*Children Faces*) en su versión abreviada para niños/as (Nowicki, 2007; Nowicki y Carton, 2001). La obtención de un puntaje alto en los resultados de esta prueba indica una mejor capacidad para reconocer facialmente las emociones, mientras que los puntajes bajos indican una mayor dificultad en este reconocimiento.

La coherencia interna del DANVA-2 ha sido satisfactoria en niños desde los 3 años de edad. Verbeek (1996) informó de un indicador  $\alpha$  de 0,83 en las puntuaciones de los niños con edades comprendidas entre 3,8 y 5,11. Nowicki y Carton (2001), por su parte, han presentado adecuados indicadores de fiabilidad test-test ( $r = 0,66$ ,  $n = 54$ ) para niños/as de Educación Inicial, mientras que Nowicki y Mitchell (1998) han señalado una adecuada validez discriminante en relación a puntajes de CI y test generales de habilidad cognitiva. En este estudio, el análisis de fiabilidad del DANVA-2 correspondió a  $\alpha$  0,78.

Por su parte, para la medición de la empatía se utilizó la Medida de Empatía Griffith (GEM-PR). Este instrumento es descrito como una medida de empatía diseñada para una investigación más comprensiva de la empatía afectiva en los niños (Hunter & Bech, 2003). Utilizado como informe externo por tutores o profesores, requiere que ellos reflexionen sobre las respuestas empáticas de los niños ante las situaciones propuestas.

El GEM-PR es una lista de comprobación de 23 ítems con una escala Likert, con puntajes altos indicando alta empatía. El instrumento siguió los procedimientos de adaptación a las características de la muestra. El coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  fue de .88

#### Procedimiento

Para la investigación se utilizó un diseño cuasi- experimental; específicamente, un diseño de grupo Pre-post con grupo de cuasi-control (León y Montero, 2003; Shadish, Cook, y Campbell, 2002).

Los monitores utilizaron Lectura Mediada (LM) en el grupo cuasi-experimental y una Lectura Tradicional (LT) en el grupo cuasi-control. La lectura tradicional se refiere a aquella en la cual un adulto lee en voz alta para los niños, sin buscar la exploración y diálogo conjunto sobre aspectos emocionales propios del relato o aquellos que emergen durante la lectura. El programa implementado se basó en los fundamentos de la lectura mediada señalado previamente. A su vez, el énfasis del diálogo en esta lectura estuvo en los siguientes aspectos:

a) nominar y reconocer las emociones experimentadas por el protagonista del cuento y mediadas por el adulto lector; b) establecer conexiones entre los diferentes estados emocionales y las experiencias de los protagonistas del cuento; c) discutir sobre las circunstancias y consecuencias de las expresiones emocionales de los protagonistas del cuento; d) explorar las diferentes formas de afrontamiento emocional de los protagonistas del cuento; e) explorar los alcances y conexiones con la experiencia en el aula; f) discutir los alcances y consecuencias en la vida de los protagonistas de la historia, así como en la de los adultos y niños lectores.

El estudio consideró tres etapas: 1) Mediciones pre intervención; 2) Implementación del programa durante un periodo de 3 meses, con 2 ó 3 sesiones semanales de lectura, y con una duración por sesión de 30 a 40 minutos; y 3) Mediciones post intervención y devolución de información. Tanto los niños del grupo cuasi experimental como aquellos del grupo cuasi control, leyeron los mismos textos de la colección “Buenas noches”, de la



## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Editorial Norma, seleccionados tanto por su calidad estética (del texto y la imagen) como por su potencialidad para el trabajo de lectura mediada expuesto anteriormente.

### RESULTADOS

El análisis estadístico de los datos se realizó a través de análisis de covarianza (ANCOVA), utilizando las medidas pre-test y edad como covariables, el tipo de tratamiento como factor intersujetos y siendo variables dependientes los puntajes del DANVA-2. Dado que el ANCOVA no siempre da resultados fáciles de entender intuitivamente, en cada análisis se presentarán los resultados pre y post-test. La utilización de este modelo de análisis de los resultados, para este tipo de diseño, está recomendado en el caso de que los grupos no estén igualados en el pretest, como es nuestro caso (Reichardt, 1979).

#### Reconocimiento facial de emociones

El análisis de covarianza (ANCOVA) llevado a cabo para estimar el impacto del programa sobre el reconocimiento facial de emociones (DANVA-2), señala un efecto significativo del programa ( $M_{glm}=22.37$ ;  $M_{glt}=17.66$ ;  $F(1,84)=97.287$ ;  $p<0.01$ ).

El valor Beta para la covariable pre-test fue de 0,328 ( $p<0.01$ ) y para la covariable edad fue 1,53 ( $p>0.05$ ). Lo anterior indica que el efecto edad en los resultados no es significativo.

En la Figura 1 se presentan las medias marginales estimadas del test DANVA-2, pre y post-test para ambos grupos.

---

Insertar Figura 1 Aprox. aquí.

#### Empatía

El análisis de covarianza (ANCOVA) llevado a cabo para estimar el impacto del programa sobre el índice de empatía (EMP-PR), señala un efecto significativo del programa ( $M_{glm}=64.09$ ;  $M_{glt}=58.71$ ;  $F(1,83)=13.627$ ;  $p<0.01$ ).

El valor Beta para la covariable pre-test fue de 0,561 ( $p<0.01$ ) y para la covariable edad fue 0,223;  $p<0.01$ . Lo anterior indica que el efecto edad en los resultados no es significativo.

En la Figura 2 se presentan las medias marginales estimadas del índice de empatía, pre y post-test para ambos grupos.

---

Insertar Figura 2 Aprox. aquí.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio pretendía explorar la eficacia de un programa de lectura mediada de literatura infantil en el desarrollo de competencias emocionales de niños entre los 45 a 95 meses de edad, particularmente en su competencia para el reconocimiento facial de emociones y empatía. Al respecto, los resultados nos indican que la intervención tuvo un impacto significativo en el grupo de Lectura Mediada, en el que las competencias de reconocimiento facial de emociones y empatía aumentaron en relación al grupo de lectura tradicional.

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

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

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

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

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

cuanto intervención temprana, así como sus aportes en la construcción de comunidades saludables, se constituye como una interesante línea de avance en este campo.

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

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

Ahora bien, futuras investigaciones en esta línea debiesen evaluar el impacto de la lectura mediada como un programa de mediano o largo plazo, en distintas dimensiones de las competencias emocionales. Pues, resulta interesante recordar aquí que los resultados presentados corresponden a los efectos a corto plazo de un programa de intervención breve (3 meses), y que ya en ese periodo se observaron significativos aportes en relación a la medición realizada. Esto nos lleva a conjeturar que un contacto extensivo e intensivo del niño con buenos textos literarios, mediados por un adulto lector en procesos dialógicos como el ya descrito, podrían favorecer aspectos más amplios dentro del campo emocional, como por ejemplo el desarrollo de la empatía y la construcción de una convivencia saludable, factores claves en la visualización de comunidades no violentas y con menores niveles de agresividad entre pares.

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

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

Figura 1. Comparación de medias marginales pre y post test para la variable Reconocimiento facial de emociones en los grupos cuasi-control y cuasi-experimental.

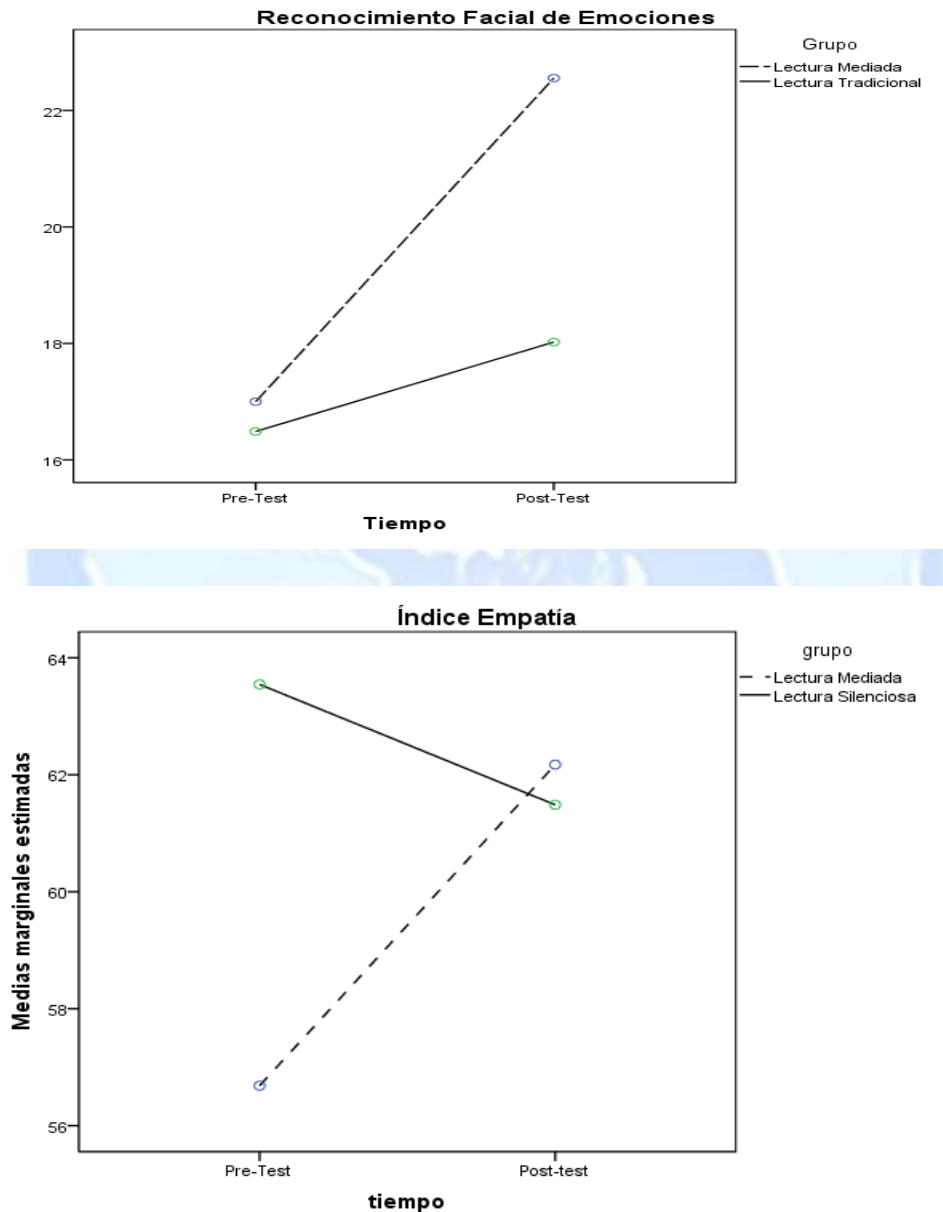


Figura 2. Comparación de medias marginales pre y post test para la variable empatía en los grupos cuasi-control y cuasi-experimental.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adolphs, R. (2002). Recognizing Emotion from Facial Expressions: Psychological and Neurological Mechanisms. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 1(1), 21-62.

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.

Bernard, M. E. (2006). It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading & Writing Quarterly*, 22(2), 103-119.

Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Catrinel, S. (2008). Short-term efficacy of a Primary Prevention Program for the development of social-emotional competencies in preschool children. *Cognition, Brain, Behavior*, 12(3), 285-307.

Colomer, T. (1995). Los libros en la etapa infantil. *Alacena* 23, 9-11.

Coppock, V. (2007). It's good to talk! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children & Society*, 21(6), 405-419

Crittenden, P. M., & Claussen, A. H. (Eds.). (2000). *The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context*. New York: Cambridge University Press.

Decety, J. & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy.

*Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71-100.

Denham, S. A. (2007). Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 9(1), 1-48.

Denham, S., & Burton, R. (2003). *Social and Emotional Prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Plenum Publishers.

Figuroa, M. (2008). Building Emotional Literacy: Groundwork to Early Learning. *Childhood Education*, 84(5), 301-313.

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

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

Gordon, M. (2009). *Roots of empathy*. New York: The experiment

Ibáñez, N. (2001) El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, 27(2), 43-53.

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

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

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

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza

Merrell, K. W. (2002). Social/Emotional intervention in schools: current status, progress, and promise. *School Psychology Review*, 31(2), 143-147.

Mincic, M. (2009). *Dialogic Reading with Emotion-Laden Storybooks: Intervention Methods to Enhance Children's Emergent Literacy and Social-Emotional Skills*. (Tesis doctoral sin publicar). George Mason University. Fairfax, VA.

Munita, F., & Riquelme, E. (2009). La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 261-268.

Nowicki, S. (2007). *A Manual for the DANVA Tests*. Atlanta, GA: Dept. Psychol., Emory University.

Nowicki, S., & Carton, J. (2001). The measurement of emotional intensity from facial expressions. *The Journal of Social Psychology*, 133 (5), 749-750.

Nowicki, S. Jr., & Mitchell, J. (1998). Accuracy in identifying affect in child and adult faces and voices and social competence in preschool children. *Genetic, Social, and General Psychological Monograph*, 124, 39-61.

Reichardt, C.A. (1979): The statistical analysis from non-equivalent group designs. En T.D.Cook y D.T.Campbell: *Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*, pp. 147-205. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.

Rimé, B. (2009). Emotion Elicits the Social Sharing of Emotion: Theory and Empirical Review. *Emotion Review*, 1(1), 60-85.

Ripley, K., & Simpson, E. (2007). *First Steps to Emotional Literacy*. Abingdon: Routledge.

Richardson, R., Tolson, H., Huang, T-Y., & Lee, Y-H. (2009). Character Education: Lessons for Teaching Social and Emotional Competence. *Children & Schools*, 31(2), 71-788.

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Riquelme, E., Henríquez, C. & Álvarez, C. (2003) Relaciones entre Teoría de la Mente y estilos de Apego. *Psyche*. 12(1), 73-81.

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

Rivière, A., & Núñez, A. (2001). *La mirada Mental*. Buenos Aires: Aique.

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

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

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

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

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

Selover, C. (2010). *Emotionally Competent Caregiving: Relations among Teacher-Child Interactions Patterns, Teachers' Belief about Emotions, and Children's Emotional Competence*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at George Mason University.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental design for generalized causal inference*. Boston: Houghton-Mifflin.

Vreeke, G. J., & Van der Mark, I. L. (2003). Empathy, an integrative model. *New Ideas in Psychology*, 21, 177-207.

Verbeek, P. (1996). *Conflict instigation and conflict resolution in preschool children*. (Tesis doctoral sin publicar). Emory University, Atlanta.

Von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319.

Wellman, H. (1992). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge: MIT Press