

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**INCIDENCIA DEL PROYECTO "DÉJAME QUE TE CUENTO" EN LOS
NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTRA EN
GERENCIA SOCIAL CON MENCIÓN EN GERENCIA DE PROGRAMAS Y
PROYECTOS DE DESARROLLO**

AUTORA

Lourdes Gabriela Conde Zúñiga

ASESORA

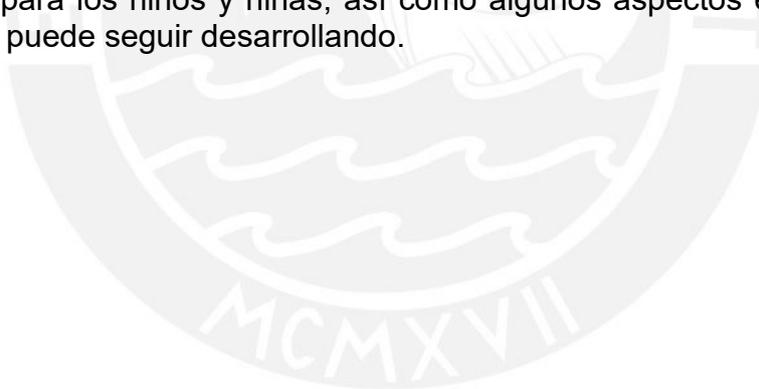
María Teresa Tovar Samanez

Noviembre 2020

RESUMEN

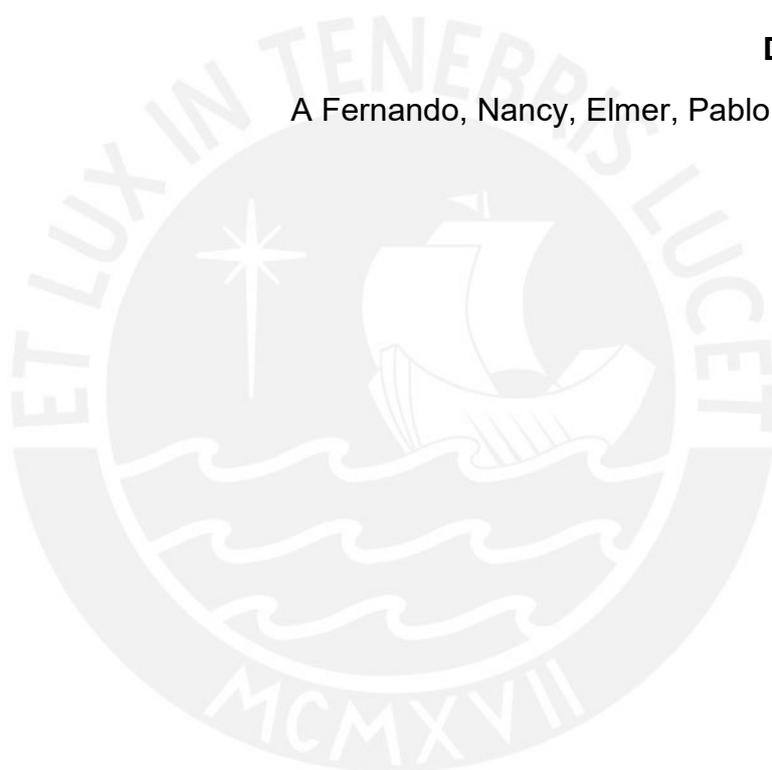
El logro de un desarrollo integral de los niños y niñas, que comprenda tanto el logro de competencias académicas, como la comprensión lectora, y socioemocionales, como la regulación emocional, ha sido una prioridad del Estado peruano desde hace varios años. Para contribuir al logro de este objetivo, es importante diseñar, implementar y evaluar proyectos sociales que complementen las acciones del Estado en esta labor. En esa línea “Déjame que te cuento”, es un proyecto de iniciativa privada, que integra la literatura, las artes plásticas y el *Mindfulness* para contribuir al desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños y niñas de 9 a 11 años, a través de talleres de elaboración de cuentos ilustrados.

El objetivo de esta investigación es analizar la incidencia de este proyecto en el desarrollo socioemocional y las habilidades comunicativas de los niños y niñas participantes. Para ello, se evaluó la regulación de emociones, la exploración emocional, la autoeficacia para la escritura, y el gusto por la lectura de un grupo de niños y niñas participantes de 5to grado de una institución educativa pública de Jesús María, antes y después de participar del proyecto. Los resultados muestran cambios en la regulación de emociones de los y las participantes después de participar del proyecto, y, que las actividades del proyecto denominadas “Narrador” y “Elaboración de cuento” facilitan la exploración emocional. Sin embargo, la incidencia en la autoeficacia para la escritura y el gusto por la lectura es más acotada. Estos resultados sugieren un alto potencial del proyecto para contribuir con las metas educativas planteadas para los niños y niñas, así como algunos aspectos en las que el proyecto se puede seguir desarrollando.



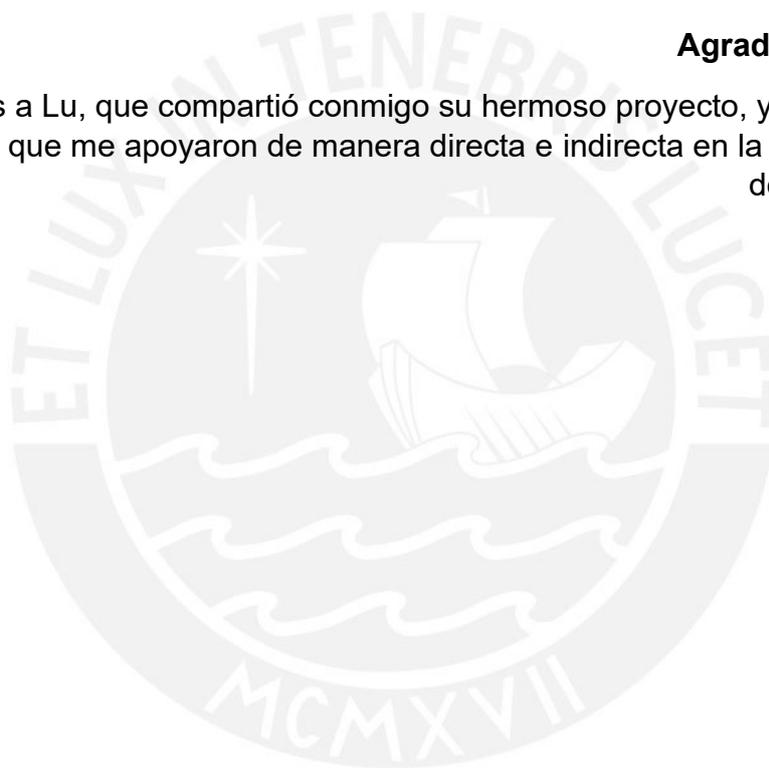
Dedicatoria

A Fernando, Nancy, Elmer, Pablo y Panchito.



Agradecimientos

Gracias a Lu, que compartió conmigo su hermoso proyecto, y a todas las personas que me apoyaron de manera directa e indirecta en la elaboración de esta tesis.



ÍNDICE

Resumen	
índice	
Introducción	1
I. MARCO CONTEXTUAL	5
Contexto social	5
Contexto normativo	8
Descripción del proyecto	21
II. MARCO TEÓRICO	28
Desarrollo socioemocional	28
Habilidades comunicativas: leer y escribir	34
III. METODOLOGÍA	37
Principios éticos de la investigación	37
Enfoque metodológico, tipo y nivel de investigación	38
Dimensiones, variables e indicadores	39
Muestra	39
Técnicas de recojo de la información	40
IV. HALLAZGOS	43
Hallazgo 1: Incidencia en el desarrollo socioemocional	43
Hallazgo 2: Incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas	58
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	69
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se analizó el caso del Proyecto “Déjame que te cuento”, un proyecto social diseñado y ejecutado por Luciana Caballero, psicóloga clínica con enfoque de Conciencia Plena. El proyecto tiene como objetivo fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños y niñas 9 a 11 años de edad, a través de talleres de elaboración de cuentos ilustrados, en los que los niños y niñas elaboran, ilustran y presentan un cuento propio. Este estudio se focalizó en dos talleres realizados en la institución educativa pública “José Abelardo Quiñones”, del distrito de Jesús María.

El desarrollo socioemocional es definido como un proceso de formación, crecimiento y cambio de habilidades sociales y emocionales que implica, por un lado, el entender, regular y expresar las emociones de un modo apropiado para la edad y, por otro, el establecer, mantener y desarrollar relaciones saludables con pares y adultos (Malti y Noam 2016). Dentro del conjunto de habilidades que forman parte de esta área del desarrollo infantil, la regulación de emociones, o regulación emocional, tiene un rol fundamental durante la etapa escolar.

La regulación emocional es definida por Thompson (1994) como la capacidad de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente su intensidad y duración, con la finalidad de lograr una meta. Las personas desarrollan paulatinamente la habilidad de regular sus propios estados emocionales desde temprana edad y su adecuado desarrollo tiene importantes implicancias, tanto en su funcionamiento presente como el futuro. Así, por ejemplo, algunos estudios muestran que la mayor capacidad para regular las emociones durante la niñez temprana se vincula con un mejor

desempeño académico en la educación formal, pero también con la menor presencia de conductas delictivas durante la adolescencia (Andrés, Stelzer, Juric, Introzzi, Rodríguez-Carvajal, y Guzmán 2017; Gumora y Arsenio 2002; Trentacosta, y Shaw 2009).

Frente a esto, la literatura sobre estos temas señala que la escuela es un espacio privilegiado para el fomento de estas habilidades en la niñez intermedia, puesto que es en este contexto en el que los niños y niñas tiene mayor posibilidad de poner en práctica estas habilidades al enfrentarse a situaciones sociales que involucran pares y adultos (Áviles, Anderson y Dávila 2006).

Por esta razón en los últimos años, diferentes países han puesto énfasis en mejorar el abordaje del desarrollo socioemocional. En el Perú, este elemento también se encuentra presente en su currícula desde el 2016. Así, dentro de la competencia de “Construye su identidad” del Currículo Nacional de la Educación Básica se busca desarrollar la capacidad de “autorregular sus emociones”, la cual implica que el estudiante:

“Reconoce y toma conciencia de sus emociones, a fin de poder expresarlas de manera adecuada según el contexto, los patrones culturales diversos y las consecuencias que estas tienen para sí mismo y para los demás. Ello le permite regular su comportamiento, en favor de su bienestar y el de los demás” (MINEDU 2016, PP. 45).

Esto pone en manifiesto que el ayudar a los niños y niñas a desarrollar su regulación de emociones se encuentra dentro de las prioridades del Estado, por lo que se hace necesario contar con iniciativas, que faciliten el logro de esta meta.

Por otro lado, el logro del desarrollo de una mejor comprensión lectora en nuestro país ha sido un reto desde hace varios años, ya que los y las estudiantes suelen obtener resultados por debajo de lo esperado en comprensión lectora en evaluaciones nacionales (ECE y EME) e internacionales (PISA) (MINEDU 2020). La literatura sobre el tema sugiere que un factor fundamental para el logro de esta meta es el gusto por la lectura, puesto que una motivación intrínseca por leer, –en contraposición a una hacerlo por obligación–, lleva a una mayor facilidad para desarrollar el hábito de hacerlo y, por lo tanto, mayores oportunidades de desarrollar la habilidad de comprender los textos que se leen (McGeown, Norgate y Warhurst 2012).

Asimismo, la autoeficacia, definida como la autoevaluación o creencia de la propia capacidad para lograr tener éxito en la realización de una tarea o resolver una situación (Bandura 1989), también es considerada como un elemento importante para lograr el dominio diferentes competencias académicas (Multon, Brown, y Lent 1991). Así, algunos estudios muestran que cuando los niños y niñas tienen mayor confianza en sus habilidades para leer y escribir, se involucran con mayor frecuencia en estas actividades y, gracias a la práctica, desarrollan más sus habilidades en estos campos (Pajares 2003; Peura, Aro, Viholainen, Räikkönen, Usher, Sorvo, y Aro 2019)

En este marco, algunas iniciativas innovadoras dirigidas a contribuir con el logro de estas metas en el entorno educativo han incorporado herramientas como los cuentos o las actividades artísticas en el ámbito escolar (MINEDU 2018a). La recolección de evidencias sobre estas ha mostrado cómo el incorporar pequeñas intervenciones de esta naturaleza en espacios educativos puede generar un impacto importante en los estudiantes; sin embargo, éstas

aún siguen siendo escasas. Además, se requiere de evidencia que muestre empíricamente sus efectos más allá de lo que puede ser observable desde la experiencia personal de los participantes de los proyectos.

En ese contexto, se analizó el caso del proyecto “Déjame que te cuento”. Específicamente se buscó analizar su incidencia en el desarrollo de la regulación de emociones y la exploración emocional de los niños y niñas. Además, dado la predominancia de la temática de la narrativa del proyecto, adicionalmente se buscó analizar su incidencia en el gusto por la lectura y la autoeficacia en la escritura de los y las participantes.

Los resultados aquí presentados permiten conocer más acerca esta metodología como un complemento al trabajo de la escuela para el logro de las metas educativas. Además, ponen en evidencia la importancia de fomentar la implementación de este tipo de proyectos y de seguir evaluando sus beneficios en el ámbito educativo. Esto, a largo plazo, podría redundar en una mayor diversidad de herramientas disponibles para el fomento del desarrollo socioemocional de los niños y niñas en el entorno escolar. Finalmente, la identificación de los aspectos a mejorar del proyecto, ayuda a que se cuente con información que permita mejorar la intervención de “Déjame que te cuento”, así como iniciativas similares de otras instituciones interesadas en el tema.

I. MARCO CONTEXTUAL

Contexto social

Como parte del marco contextual de la investigación se presentarán datos estadísticos relacionados a la población objetivo, así como a los principales componentes del proyecto.

Población de niñas y niños de 9 a 11 años

De acuerdo con el Censo Nacional del 2017, en el Perú la población infantil –de 0 a 11 años de edad–, representa el 21% de la población total y, específicamente, los niños y niñas en la etapa de *niñez intermedia*, de 9 a 11 años, representan un cuarto de la población infantil nacional (INEI 2020). Además, según el mismo censo, en dicho año la población de niños de 4 a 14 años era de 2 668 523, y la de niñas de 2 591 228.

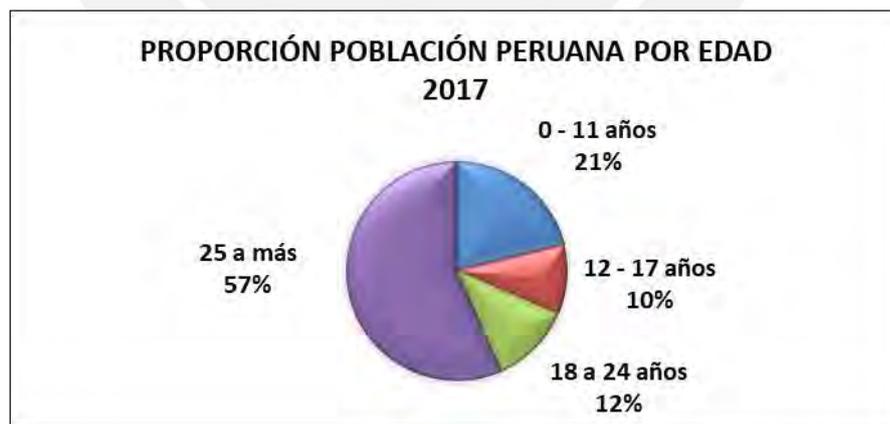


Figura 1. Proporción de la población peruana por edad para el año 2017. Fuente: Elaboración propia.

El 91,4% de la población de niños y niñas de 6 a 11 años asiste a una institución educativa en el nivel de primaria, y, de estos, en el área urbana asiste 90,9% (INEI 2018).

Respecto a la opinión de esta población en relación con la calidad de la educación que reciben, “la población en edad escolar de 6 a 16 años de edad considera que la enseñanza que brindan los maestros es de buena o muy buena calidad (91,6%), seguido de la dotación de materiales educativos (88,0%), infraestructura (85,1%) y equipamiento (82,4%)” (INEI 2019a:8).

En Lima –el departamento con mayor población infantil–, se concentra el 27% de niños y niñas de este periodo de edad (9 a 11 años). Del total de niños y niñas que se encuentran en dicho grupo etario, en Lima, 270 397 se encuentran inscritos en cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria estatal (ESCALE 2020).

Respecto a los logros educativos, como se puede observar en el gráfico 2, la población escolar de Lima que alcanza un nivel satisfactorio en la competencia de comprensión lectora para segundo grado de primaria se mantiene entre el 35 y 61%, en los últimos 10 años (INEI 2019a y 2019b).

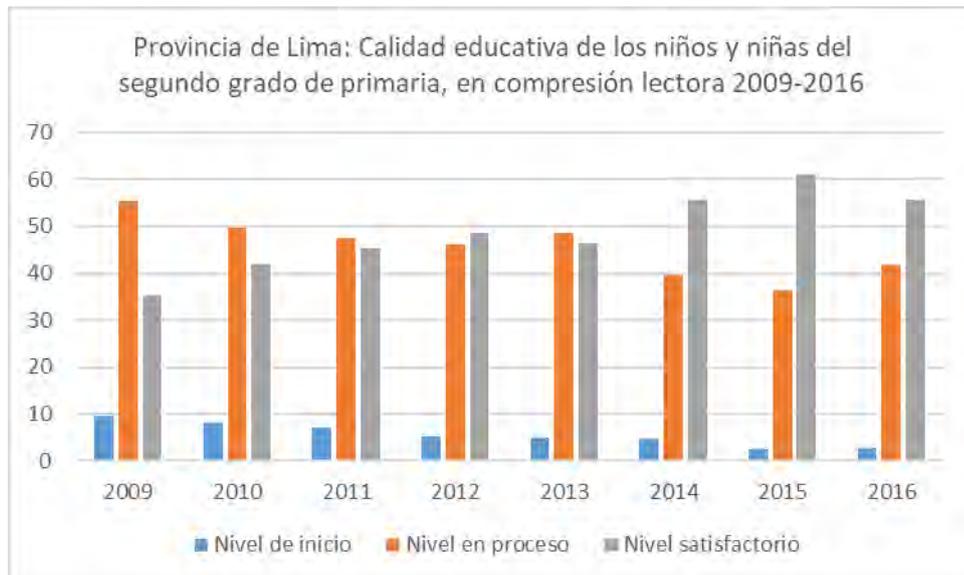


Figura 2. Nivel de logro alcanzado en la competencia de comprensión lectora por los niños y niñas de Lima en los últimos 10 años, según la ECE. Fuente: Elaboración propia.

En el distrito de Jesús María, según el Censo Nacional de Población y Vivienda, en el 2017, existían 10 907 niños y niñas de 0 a 14 años de edad (14.5 % del total de la población del distrito). En el año 2019, había 2928 estudiantes matriculados en los grados de 4to, 5to y 6to de primaria (1018, 1006 y 904, respectivamente). De este total de estudiantes, el 21.5 % está asiste a Instituciones Educativas Públicas.

Contexto normativo

A continuación, se presenta el marco normativo en el que se ubica el proyecto a analizar. Es importante resaltar que, dadas las características del proyecto, se han tomado en cuenta únicamente aquellas políticas, nacionales e internacionales, que estén vinculadas al desarrollo integral –y, específicamente de las habilidades comunicativas y socioemocionales– de los niños y niñas en la etapa de la niñez intermedia.

Políticas internacionales

A nivel internacional, una de las principales políticas dirigidas a la niñez la constituye la Convención de los Derechos del Niño (Unicef 1989). En esta ley internacional, 54 países “[...] *reconocen que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones*”, y se comprometen a diseñar e implementar políticas para el cumplimiento de acuerdos que tienen como fin el aseguramiento del bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas (Unicef 2006:6).

Entre aquellos derechos centrados específicamente en el desarrollo integral de los niños y niñas, en primer lugar, se encuentra el artículo 6, que establece que “Todo niño tiene derecho intrínseco a la vida y es obligación del Estado garantizar la supervivencia y **el desarrollo del niño**” (Unicef 1989:11).

Por otro lado, el artículo 27, especifica el rol de la familia y el Estado respecto a este desarrollo y establece que:

Todo niño tiene derecho a beneficiarse de un nivel de vida adecuado para su **desarrollo** y es responsabilidad primordial de padres y madres

proporcionárselo. Es obligación del Estado adaptar medidas apropiadas para que dicha responsabilidad pueda ser asumida (Unicef 2006:21).

Finalmente, en el artículo 29, especifica un poco más aquellos aspectos de desarrollo infantil que deben ser garantizados a través de la educación y se estipula que “el Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las **capacidades del niño**, a fin de prepararlo para una vida adulta” (Unicef 2006:22), y, específicamente que la educación de los niños y niñas debe buscar “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (Unicef 2006:23)

En esta política podemos observar que se considera a los niños y niñas desde una perspectiva holística, que busca el desarrollo de sus capacidades en diferentes dimensiones como la social, física, mental y de personalidad.

Otra política internacional importante que enmarca las iniciativas relacionadas al desarrollo infantil la constituyen los Objetivos de Desarrollo Sostenible, plasmados en el 2015 en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas 2018). En este documento se plantean 17 objetivos y 169 metas, que los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas se comprometieron a cumplir en el plazo de 15 años.

Entre dichos objetivos, el objetivo 4 establece que se debe “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Específicamente la meta 4.1 de este objetivo estipula que “de aquí a 2030, [se debe] asegurar que todas las niñas

y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (Naciones Unidas 2018:27). En ese sentido, el indicador 4.1.1 de esta meta consiste en la “proporción de niños, niñas y adolescentes que, a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de **competencia en i) lectura** y ii) matemáticas, desglosada por sexo.” (Naciones Unidas 2018:27)

Como se puede apreciar, en este objetivo se plantea como un elemento importante de la educación de calidad, el lograr que se alcance un nivel adecuado en la competencia de lectura (una habilidad comunicativa) por parte de los niños y niñas.

Políticas nacionales

A nivel nacional, el artículo 13 de la Constitución Política del Perú, establece que “La educación tiene como finalidad el **desarrollo integral** de la persona humana” (Congreso Constituyente Democrático, 1993:8)

Asimismo, en el objetivo 10 del Acuerdo Nacional, se explicita un “compromiso para garantizar un acceso universal e irrestricto a una **educación integral**, [...] que prepare a los ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social” (Acuerdo Nacional 2002:1).

Por otro lado, en el artículo 3 de la Ley General de Educación, se establece que “La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una **educación integral** y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica.

La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo” (Congreso de la República 2003:1).

Además, en el artículo 9, del mismo documento se establece como uno de los fines de la educación peruana, el

Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el **desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo** y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento (Congreso de la República 2003:3).

Finalmente, establece que la finalidad del nivel de educación primaria de la Educación Básica Regular es “[...] **educar integralmente a niños**” y promover [...] el **desarrollo personal**, espiritual, físico, **afectivo, social**, vocacional y artístico para el despliegue de sus potencialidades” (Congreso de la república 2003: 14).

Luego, se encuentra el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021 (PNAIA 201), a cargo del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP). Este documento tiene como fin “articular los esfuerzos de todas las instituciones públicas y privadas, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional a favor de las niñas, niños y adolescentes” (MIMP 2020).

Esta política prioriza el desarrollo humano integral de la población infantil y adolescente, a través de objetivos estratégicos que corresponde a tres

diferentes etapas del desarrollo de los niños, niñas y adolescentes –de 0 a 5 años, 6 a 11 años y 12 a 17 años. En esa línea, el objetivo estratégico número 2, “Garantizar la continuación del crecimiento y desarrollo integral de niñas y niños de 6 a 11 años de edad”, se centra en la etapa de la niñez intermedia, y plantea entre sus resultados esperados que “[Las] niñas y niños de 6 a 11 años de edad acceden y concluyen en la edad normativa una educación primaria de calidad, intercultural, inclusiva, con cultura ambiental y libre de violencia.” (MIMP 2020:69).

Además, como parte de la justificación de este resultado esperado el PNAIA menciona:

La educación primaria consolida la lecto-escritura y proporciona nociones de cálculo básico junto a conceptos culturales esenciales. Su finalidad es brindar a niñas y niños de 6 a 11 años de edad una formación común con miras al desarrollo de las capacidades individuales motrices, de equilibrio personal; de actuación social, relación, aprendizaje y otras que la secundaria reforzará y ampliará. Sin estas habilidades se dificultan futuros aprendizajes y se adolece de herramientas para contar con mejores ocasiones laborales y de ingresos (MIMP 2012:69).

Como se puede observar, de acuerdo con lo mencionado respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el PNAIA 2021, reconoce como elemento importante del desarrollo integral de los niños y niñas, el desarrollo de competencias comunicativas referidas a la lecto-escritura.

Otra política estatal que considera a la niñez intermedia es la Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social “Incluir para Crecer”, a cargo del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS). Esta constituye instrumento

de gestión que enmarca la articulación de las intervenciones de los diferentes sectores, centradas en el logro de resultados priorizados para la inclusión social. Se trata de una política focalizada y temporal que “prioriza a las personas en situación de mayor pobreza y vulnerabilidad que no logran ser cubiertas por la política universal” (MIDIS 2018:11)

A partir de un enfoque de ciclo de vital, esta política prioriza cinco ejes estratégicos: 1) Nutrición Infantil, 2) Desarrollo Infantil Temprano, 3) Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia, 4) Inclusión Económica y, 5) Protección del Adulto Mayor.

El tercero de ellos, Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia, se focaliza en las edades de 6 a 17 años, abarcando la niñez intermedia, y busca “Incrementar las competencias para el desarrollo **personal**, educativo y ocupacional, de acuerdo a la edad” (MIDIS 2018:30). Específicamente, este objetivo tiene como resultado final el desarrollo de “competencias para el **desarrollo personal**, educativo y ocupacional de acuerdo con la edad”, lo cual, de acuerdo a su planteamiento teórico, implica el desarrollo de “**competencias cognitivas y socioemocionales**” por parte de los niños, niñas y adolescentes (MIDIS 2018:45).

Así, esta última política, incluye dentro de sus planteamientos, no solo el desarrollo de las competencias cognitivas relacionadas a la comprensión de lectura y elaboración de textos, sino, además, considera, de manera general, el desarrollo de competencias socioemocionales en la niñez intermedia.

En el ámbito educativo, se cuenta con dos documentos que configuran el marco orientador de todas las políticas e iniciativas, públicas y privadas, del

sector educación, relacionadas a la niñez intermedia. El primero es el Plan Nacional de Educación 2021 y el segundo, es el Currículo Nacional de Educación Básica.

El Proyecto Educativo Nacional al 2021 fue elaborado en el 2006 con la finalidad de plantear un margo estratégico para las decisiones de política vinculadas a la conducción del desarrollo de la educación del país, planteadas desde el Estado como de la sociedad. En ese sentido, “plantea funciones que debe seguir la educación para contribuir al desarrollo económico y competitividad; al bienestar y equidad; a la afirmación de la institucionalidad democrática; a la reforma del Estado e integración territorial, social y cultural del país” (Consejo Nacional de Educación 2019:4). Sin embargo, se “centra principalmente en la educación básica y, específicamente, en el ámbito escolar” (Consejo Nacional de Educación 2019:5).

En este documento se consideran 6 objetivos estratégicos, de los cuales el objetivo 2, Estudiantes e instituciones logran aprendizajes pertinentes y de calidad, se vincula con el proyecto evaluado. Este objetivo responde, principalmente, a la necesidad de mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes de primaria y secundaria en las competencias de **Comunicación Integral** y Lógico matemático, de mejorar de las prácticas pedagógicas, de disminuir deserción escolar y de ampliar el alcance de la educación intercultural bilingüe (Consejo Nacional de Educación 2006).

Para este objetivo se plantea 2 resultados; el primero vinculado a los aprendizajes de los estudiantes plantea que “todos logran competencias fundamentales para su **desarrollo personal** y el progreso e integración

nacional”, lo cual se traduce en que “en todas las instituciones de educación básica, todos los estudiantes aprenden de manera efectiva y alcanzan las competencias que requieren para **desarrollarse como personas, aportar al desarrollo humano** y productivo del país y contribuir a la **cohesión social**, superando exclusiones y discriminaciones.” (Consejo Nacional de Educación 2006:68)

Finalmente, gran parte de este proyecto se concretiza en **el Currículo Nacional de Educación**. Este “establece los aprendizajes que se espera logren los estudiantes como resultado de su formación básica, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, el Proyecto Educativo Nacional y los objetivos de la Educación Básica” (MINEDU 2016:8). Así, establece los aprendizajes que el Estado y la sociedad deben garantizar, presentando las competencias y capacidades que deben desarrollar por cada nivel educativo, así como el perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica.

Algunas de las competencias vinculadas al proyecto a analizar son:

- Competencia Nro. 1: Construye su identidad
- Competencia Nro. 8: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna
- Competencia Nro. 9: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

La primera competencia, **Construye su identidad**, es definida en el currículo de la siguiente manera:

El estudiante conoce y valora su cuerpo, su forma de sentir, de pensar y de actuar desde el reconocimiento de las distintas identidades que lo definen (histórica, étnica, social, sexual, cultural, de género, ambiental, entre otras) como producto de las interacciones continuas entre los individuos y los diversos contextos en los que se desenvuelven (familia, escuela, comunidad). No se trata de que los estudiantes construyan una identidad “ideal”, sino que cada estudiante pueda –a su propio ritmo y criterio– ser consciente de las características que lo hacen único y de aquellas que lo hacen semejante a otros (MINEDU 2017:45).

Esta competencia implica el desarrollo y combinación de cuatro capacidades entre las que se encuentran la capacidad de **Valorarse a sí mismo** y la de **Autorregular las propias emociones**. La primera capacidad hace referencia a la capacidad de reconocer las propias características, cualidades, limitaciones y potencialidades; sentirse bien consigo mismo y ser capaz de asumir retos y alcanzar sus metas. Además de reconocerse como parte de una comunidad. (MINEDU 2017). Respecto a esta capacidad, se espera que los niños y niñas de 9 a 11 años desarrollen en el quinto ciclo de educación (5to y 6to grado), el nivel 5 de desarrollo, que implica que sean capaces de reconocerse “a partir de sus características personales, sus capacidades y limitaciones reconociendo el papel de las familias en la formación de dichas características” (MINEDU 2017:7).

La capacidad de Autorregulación de las emociones, por otro lado, se refiere a poder reconocer las emociones experimentadas, a fin de poder modularlas y expresarlas según el contexto, y las consecuencias que estas tienen para sí mismo y para los demás, en favor de su bienestar y el de los

demás (MINEDU 2017). Respecto a esta capacidad, se espera que los niños y niñas de 9 a 11 años desarrollen en el quinto ciclo de educación (5to y 6to grado), el nivel 5 de desarrollo que implica que sean capaces de explicar las causas y consecuencias de sus emociones, y utilizar estrategias para regularlas.

La segunda competencia mencionada, la competencia Nro. 8 **Lee diversos tipos de textos en su lengua materna**, es definida en el Currículo Nacional como:

Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

Esta competencia implica el desarrollo y combinación de tres capacidades: **Obtiene información del texto escrito, Infiere e interpreta información del texto y Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.**

La primera capacidad, obtiene información del texto escrito, se entiende como la capacidad del estudiante para localizar y seleccionar información explícita en textos escritos, con un propósito específico. La segunda, infiere e interpreta información de texto, se refiere a “la capacidad de construir el sentido de un texto, estableciendo relaciones entre la información explícita e implícita de éste, para deducir nueva información; y, a partir de construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del

lector y del texto” (MINEDU 2017:72). Finalmente, la tercera capacidad mencionada –Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto–, se entiende como el poder “tomar distancia de los textos escritos, situados en épocas y lugares distintos, en formatos y soportes diferentes” (MINEDU 2017:72).

Respecto a esta capacidad, se espera que los niños de 9 a 11 años desarrollen en el quinto ciclo de educación (5to y 6to grado), el nivel de 5 de desarrollo que implica que el estudiante:

Lee diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado. Obtiene información e integra datos que están en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global. Reflexiona sobre aspectos variados del texto a partir de su conocimiento y experiencia. Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural (MINEDU 2017:75).

Finalmente, la competencia Nro. 9, **Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna**, es definida como:

Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo. [...] Al involucrarse con la escritura, se ofrece la posibilidad de interactuar con otras personas empleando el lenguaje escrito de manera creativa y responsable. (MINEDU 2017:76)

Esta competencia implica el desarrollo y combinación de cuatro capacidades: Adecúa el texto a la situación comunicativa, Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente, Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

De acuerdo con el currículo, la capacidad de Adecuar el texto a la situación comunicativa hace referencia a que el estudiante puede considerar “el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro que utilizará al escribir los textos, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación escrita” (MINEDU 207:77). La de Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, a que el estudiante es capaz de ordenar “lógicamente las ideas en torno a un tema, ampliándolas y complementándolas, estableciendo relaciones de cohesión entre ellas y utilizando un vocabulario pertinente” (MINEDU 207:77). La de utilizar convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente, a que pueden usar de forma apropiada recursos textuales para garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito; y la capacidad de Reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto escrito, a que se puede distanciar del texto que ha escrito para revisar de manera permanente el contenido, la coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa con la finalidad de mejorarlo (MINEDU 2017:77).

Respecto a esta capacidad, se espera que los niños de 9 a 11 años desarrollen en el quinto ciclo de educación (5to y 6to grado), el nivel de 5 de desarrollo que implica que el estudiante:

Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema y las estructura en párrafos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos para separar expresiones, ideas y párrafos con la intención de darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar o reforzar sentidos y producir efectos en el lector según la situación comunicativa. (MINEDU 2017:79).

Como se puede observar en el Currículo Nacional de Educación Básica, al igual que las políticas señaladas anteriormente, se hace una mención explícita al logro de las competencias comunicativas de leer y escribir párrafos. Sin embargo, a diferencia de los anteriores, en este documento, adicionalmente, se hace referencia explícita al desarrollo de competencias socioemocionales, específicamente aquellas referidas a la autoestima, autoeficacia y autorregulación emocional (competencia Nro. 1).

Finalmente, la municipalidad de Jesús María, establece como su primer Objetivo Estratégico Institucional de su Plan Estratégico Institucional 2018 – 2020, “Promover el desarrollo humano y hábitos saludables en el distrito” partiendo de una visión del desarrollo humano como un proceso que busca potenciar a las personas, mediante la “ampliación de las opciones de que disponen las personas para alcanzar, principalmente, una vida larga y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decorosa” (Municipalidad de Jesús María

2008, pp.10). En esa línea, como parte de las actividades estratégicas de la Sub Gerencia de Educación, Cultura y Turismo, se plantean las actividades estratégicas de “Diseñar y ejecutar el Proyecto Educativo Local para la comunidad educativa”, “Actividades culturales en espacios públicos en beneficio de los ciudadanos” y de “Servicios de biblioteca municipal e informática para vecinos”.

Descripción del proyecto

El proyecto “Déjame que te cuento”, surge como propuesta ante la escasez de intervenciones artísticas para el desarrollo socioemocional en el entorno nacional y tiene como objetivo contribuir al desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños y niñas de 9 a 11 años.

Para ello, buscan que los niños y niñas exploren su imaginación, creatividad y su mundo interno, empoderándose a través de la literatura y creación narrativa y descubriéndolas como actividades entretenidas. Asimismo, fomentan que los niños y niñas fortalezcan estas habilidades, a partir de recibir y brindar comentarios constructivos, de escuchar al otro y sentirse escuchados y escuchadas en un espacio de intercambio con sus pares.

Con ese fin, realizan talleres de exploración emocional a través de la creación literaria, a partir de los cuales los niños y niñas tienen la oportunidad de crear un libro artesanal con una o dos historias escritas e ilustradas por ellos/as mismos/as.

Los talleres tienen 8 sesiones de duración, de dos horas cada sesión y cuentan con la participación de máximo 15 niños y niñas. Además, al finalizar

las 8 sesiones los niños y niñas realizan una presentación de sus cuentos, en un evento público que incluye una firma de autógrafos. En el 2019, gracias al apoyo del Ministerio de Cultura, los niños y niñas que participaron de uno de los talleres del proyecto tuvieron la oportunidad de presentar sus cuentos ilustrados en la 25 Feria Internacional del Libro de Lima (Canallpe 2020; 25 Feria Internacional del Libro 2020).

Ejes del proyecto

El proyecto tiene 3 ejes, alineados con sus objetivos: 1) autoconocimiento emocional, 2) creatividad y literatura, y 3) habilidades socioemocionales y comunicación interpersonal.

Autoconocimiento emocional:

Este eje integra actividades orientadas a fortalecer la toma de conciencia de los participantes en torno a sus emociones y pensamientos, y el auto reconocimiento de su capacidad creativa. Comprende actividades como la lectura de cuentos con temas emocionales; la lectura de cuentos escritos por otros niños y niñas que participaron previamente de los talleres; conversaciones grupales en torno al mundo interno de cada uno/a; creación de

cuentos en torno a las emociones, y dinámicas de *Mindfulness* (atención al momento presente, a las emociones, pensamientos, sensaciones, etc.).



Figura 3. Lectura de cuentos con temas emocionales. Fuente: Archivos de proyecto “Déjame que te cuento”

El eje de creatividad y literatura involucra actividades lúdicas que motivan a los niños y niñas a explorar su imaginación y creatividad a través de la literatura y la creación narrativa, para que descubran la lectura y la escritura como actividades entretenidas. Algunas de las actividades aquí involucradas son: juegos para despertar la imaginación de los niños y niñas; dinámicas en las que se integran elementos imaginativos y literatura; actividades artísticas con distintos materiales: pintura, colores, escarcha, materiales reciclados, etc.; así como el diseño de personajes y del cuento de cada participante.



Figura 4. Actividades artísticas con diferentes materiales. Fuente: Archivos de proyecto “Déjame que te cuento”

Finalmente, el eje de Habilidades socioemocionales y comunicación interpersonal comprende dinámicas que fomentan el trabajo en equipo, la escucha, el respeto y el reconocimiento de la capacidad creativa del otro. Además, estas actividades propician un espacio de intercambio entre cada niño y sus pares, en el que se fortalece su capacidad empática, al recibir y brindar comentarios constructivos a los demás. Este eje incluye la creación de cuentos grupales, el involucramiento en juegos que fomentan la interacción y motivación entre los participantes y narración y escucha de los cuentos de cada niño a los demás participantes.



Figura 6. Creación de cuentos grupales. Fuente: Archivos de proyecto "Déjame que te cuento".

Para la implementación de los talleres del proyecto se requiere la participación de una facilitadora principal, de profesión psicóloga/o y un facilitador/a secundario, para apoyar manejo del grupo y en aspectos técnicos relacionados a la elaboración de las portadas de los cuentos, generalmente, con un perfil relacionado a las artes plásticas.

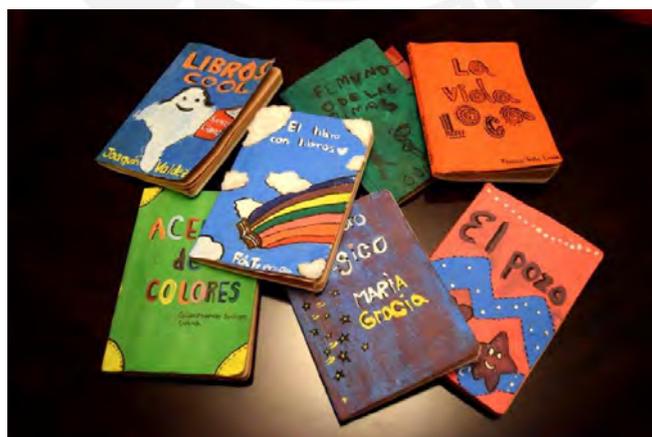


Figura 5. Portadas de cuentos elaboradas por los niños y niñas. Fuente: <https://www.canalipe.tv/noticias/padres/dejame-que-te-cuento-formando-los-proximos-escritores-peruanos>

Además, en términos de recursos materiales, se requiere de insumos artísticos generales como lápices, borradores, colores, pinturas, pinceles esponjas, plumas, escarcha, papelógrafos, entre otros. Adicionalmente, un cuaderno de tapa de cartón para cada niño/a y cuentos infantiles relacionados a las emociones, que puedan ser leídos durante las sesiones (aproximadamente cinco). También se requiere de materiales adicionales que complementen las actividades lúdicas de las sesiones y la presentación final de los cuentos.

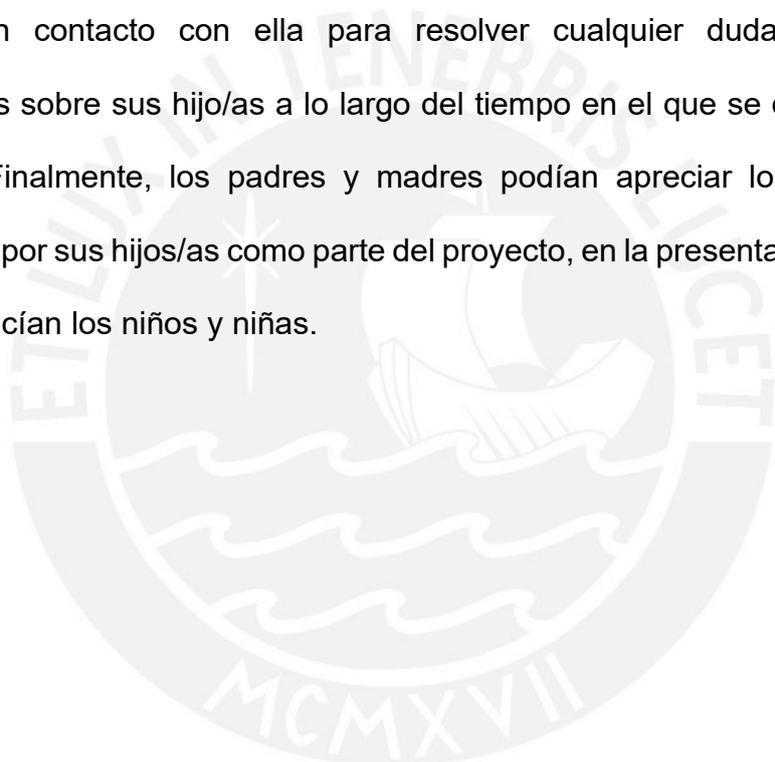
Para el caso específico de los talleres analizados en esta investigación, se contó con la aceptación y apoyo del personal directivo de la IE, de las profesoras tutoras de los niños y niñas participantes, y de las madres y padres de los niños y niñas.

En primer lugar, la coordinadora se puso en contacto con la dirección de la IE, luego, presentó el proyecto y sus beneficios y se solicitó el permiso para poder implementarlo. En estas reuniones acordaron que la participación del programa sería voluntaria, en un salón facilitado por la institución, fuera del horario de clases. Además, que la invitación se haría a los salones de quinto de primaria.

Luego, la coordinadora del proyecto se reunió con las tutoras del grado para presentarles el proyecto y el estudio, discutir la viabilidad de la implementación y evaluación, así como pedir su apoyo con el contacto con las madres y padres de familia. Finalmente, se llevó a cabo una reunión con dos grupos de madres y padres de familia, a quienes previamente se les envió una

invitación escrita. En dichas reuniones se explicó los objetivos de la intervención y se solicitó su participación voluntaria.

La coordinadora del proyecto se mantuvo en comunicación con el personal directivo de la institución educativa, manteniéndolo al tanto de las actividades e incidentes del taller, pero no se hicieron reportes individuales sobre los niños y niñas participantes. Además, dado que las madres y padres de familia tenían el número de contacto de la facilitadora principal, podían ponerse en contacto con ella para resolver cualquier duda y/o hacer comentarios sobre sus hijo/as a lo largo del tiempo en el que se desarrolló el proyecto. Finalmente, los padres y madres podían apreciar los productos elaborados por sus hijos/as como parte del proyecto, en la presentación pública final que hacían los niños y niñas.



II. MARCO TEÓRICO

El concepto de desarrollo integral de la niñez parte de una comprensión multidimensional de la persona, y hace referencia al desarrollo de todos los aspectos o dimensiones de la vida de los niños y niñas: físico, mental, espiritual, moral y social (Unicef 1989). En ese sentido, toda iniciativa que tenga como foco el desarrollo integral de la niñez debe tomar en cuenta, no solo aspectos físicos y cognitivos de la vida de los niños y niñas, sino que, también, debe contemplar acciones dirigidas a su desarrollo socioemocional y habilidades comunicativas.

Desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional es definido como un proceso de formación, crecimiento y cambio de habilidades sociales y emocionales que implican, por un lado, el entender, regular y expresar las emociones de un modo apropiado para la edad y, por otro, el establecer, mantener y desarrollo relaciones saludables con pares y adultos (Malti y Noam 2016). Por ende, un componente importante de esta dimensión del desarrollo es la *competencia emocional*. Esta hace referencia a la capacidad de ser consciente de las propias emociones y las de los demás, usar vocabulario y expresiones relacionadas a las emociones, poder ponerse en el lugar de otro, y regular las propias emociones (Saarni, 1990).

Regulación de emociones

La regulación emocional se define como un conjunto de procesos que se llevan a cabo para monitorear, evaluar y modificar las experiencias emocionales con la finalidad de alcanzar metas personales (Calkins y Hill 2007;

Gross 2014). En ese sentido, puede ser entendida como una habilidad que involucra intentos conscientes e inconscientes, internos y externos, de mantener o cambiar los estados emocionales, tanto positivos como negativos (Gross y Thompson 2006; Martin y Ochsner 2016). Para lograr esta tarea las personas utilizan diferentes estrategias, que van aprendiendo y dominando a lo largo del tiempo.

Estrategias de regulación emocional

Dentro del marco del Modelo Modal del Proceso de Regulación Emocional, una emoción se entiende como una respuesta a una situación o estímulo, la cual tiene un proceso de cuatro partes: una situación, la atención que la persona le presta a la situación, la evaluación o interpretación que hace la persona de la situación y la respuesta que da la persona a partir de la evaluación que hace (Gross y Thompson 2006). Para lograr la tarea de la regulación de emociones, las personas utilizan estrategias para intervenir en cualquiera de estos momentos.

En ese sentido, se pueden identificar cinco tipos de estrategias de regulación emocional: 1) selección de la situación, 2) modificación de la situación, 3) despliegue atencional, 4) cambio cognitivo y 5) modulación de la respuesta (Gross 1998). Las cuatro primeras son llamadas de procesos centrados en el antecedente, ya que están referidas a la etapa previa a la evaluación que da lugar a la expresión plena de la emoción, mientras que la última familia es llamada de procesos centrados en la respuesta porque ocurren después de que las respuestas emocionales han sido generadas (Gross 2014).

Las estrategias de Selección de la situación implican tomar acciones para aumentar (o disminuir) la probabilidad de que uno termine en una situación que se espera tenga como resultado emociones deseables (o no deseables). Un ejemplo de este tipo de estrategias sería programar encontrarse con un grupo de amigos después de un día estresante o evitar ir a ver una película que sabe que tendrá una historia y final triste.

Por otro lado, las estrategias de Modificación de la situación buscan modificar directamente el entorno o situación para cambiar el impacto que tiene en el estado emocional. Como, por ejemplo, remover un objeto que trae recuerdos tristes.

Las estrategias de Despliegue atencional son más usadas, ya que se usan desde etapas tempranas del desarrollo hasta la adultez. Consiste en cambiar el foco de atención de una situación (o aspecto de la situación) que está general una determinada emoción, no deseada, a otro, ya sea externo o interno. Un ejemplo, es dejar de tener un pensamiento desagradable, pensando en otra cosa.

Las estrategias de Cambio cognitivo se centran en modificar la forma en que uno evalúa o interpreta la situación, cambiar su significado emocional y por ende la respuesta. Esto puede implicar tanto modificar la evaluación de una situación externa (p.e. pensar “Esta calle no es peligrosa, solo está un poco descuidada”) o de una situación interna (p.e. pensar “no estoy nerviosa, solo estoy emocionada por la exposición”).

Finalmente, las estrategias de Modulación de la respuesta consisten en modificar la respuesta emocional que ya se generó, a partir de la evaluación

de la situación. En este tipo de estrategia se encuentran, por ejemplo, técnicas de respiración o relajación, o paliativos, como drogas o alcohol. En este conjunto también se encuentran las conductas de expresión emocional, como el suprimir la expresión externa de la emoción, como, por ejemplo, tratar de dejar de llorar o reír.

El uso adecuado de estas estrategias y en las situaciones necesarias se va aprendiendo y dominando a lo largo del tiempo. Conforme los niños y niñas van creciendo, se espera que vayan utilizando de manera autónoma estrategias más efectivas y de tipo más cognitivas y que finalmente cuenten con una amplia gama de estrategias que puedan utilizar de manera flexible de acuerdo con los requerimientos de cada situación (Eisenberg y Morris 2002; Webb, Miles y Sheran 2012; Pauls 2004).

Si bien el desarrollo de la regulación emocional y, por ende, la capacidad y destreza en el uso de estas estrategias, tiene un componente fisiológico que madura con la edad, diferentes estudios han demostrado la importancia de factores ambientales en el óptimo desarrollo de estas habilidades (Martin y Ochsner 2016). Así, en el contexto educativo, por ejemplo, el aprendizaje de estrategias concretas que ayuden a los estudiantes a regular sus emociones (p.e. para lidiar con el estrés o la ansiedad), o el contar con ambientes que provean un adecuado soporte y andamiaje para el desarrollo de dichas habilidades, constituyen factores promotores del desarrollo de la regulación de emociones (Martin y Ochsner 2016).

Importancia de la regulación de emociones en el entorno escolar

La regulación de emociones tiene un rol importante en el entorno educativo, tanto por su vinculación con el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes, como por su impacto en habilidades académicas, como la comprensión lectora (Andrés, Stelzer, Vermucci, Juric, Galli y Guzmán 2017). Así, algunos autores proponen que cuando los niños y niñas no tienen la habilidad de manejar eficientemente el contenido emocional de alguna situación de aprendizaje, podrían destinar gran parte de sus recursos cognitivos a su procesamiento, restando recursos para procesar la información educativa y disminuyendo su posibilidad de aprendizaje (Davis, y Levine 2013; Ivcevic y Brackett 2014)

Factores que contribuyen a la regulación de emociones

Uno de los factores más importantes que contribuyen al desarrollo de la regulación emocional es el Conocimiento Emocional (Izard, Woodburn, Finlon, Krauthamer-Ewing, Grossman y Seidenfeld 2011). Este es definido como el reconocimiento de las expresiones de las emociones y la comprensión de las situaciones emocionales (Basset, Denham, Mincic y Graling 2012; Denham 1998; Izard et al. 2011). Su importancia radica en que mientras mayor conocimiento emocional tenga la persona, mayor facilidad tendrá para seleccionar y usar exitosamente las estrategias más adaptativas para hacer frente a situaciones y emociones (Izard et al. 2011).

Antes de los 6 años, el soporte del desarrollo del conocimiento emocional consiste en enseñar a los niños y niñas a reconocer las emociones en los demás y en uno mismo, conocer las funciones de cada emoción y las consecuencias que tienen, así como cuáles son algunas estrategias para

disminuir la activación de algunas de ellas. Sin embargo, las intervenciones dirigidas a niños y niñas mayores se centran en desarrollar la comprensión de los orígenes y consecuencias de situaciones emocionalmente complejas (Denham 1998).

Se han identificado diferentes modalidades de intervención para contribuir al desarrollo de la regulación de emociones y conocimiento emocional de niños y niñas (Pandey, Hale, Das, Goddings, Blakemore, y Viner 2018). Entre ellos se puede distinguir, por un lado, aquellas que se centran en el currículo escolar, planteando modificaciones al currículo, capacitación a los docentes y actividades a realizar durante el horario de clases (p.e. Programas de Educación Emocional, Agulló Morera, Filella Guiu, Soldevila Benet y Ribes Castells 2011; Benito, López-Pérez y Márquez-González 2012; Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló-Morera, y Oriol-Granado 2014; Schonert-Reichl, Oberle, Lawlor, Abbott, Thomson, Oberlander y Diamond 2015; Soldevila, Filella, Ribes y Agulló 2007; Sotil, Escurra, Huerta, Rosas, Campos y Llaños 2008); y, por otro, a aquellas intervenciones que buscan complementar el trabajo hecho en clase, con actividades fuera del horario escolar, pero dentro del espacio de la institución educativa. En este último grupo se pueden identificar intervenciones basadas en *Mindfulness*, yoga, arte, escritura y lectura (Coholic y Eys 2016; Coppok 2007; Devcich, Rix, Bernay y Graham 2017; Kumschick et al. 2014, Pandey et al. 2018).

Dentro de ellas, las intervenciones basadas en la **escritura y cuentos**, específicamente, permiten, por un lado, involucrar a los niños y niñas en un discurso sobre temas emocionales, pero también, les dan la oportunidad de adoptar las diferentes perspectivas de varios personajes, respecto a

experiencias emocionales (Hogan 2011). Además, les permite ejercitar el lenguaje emocional y ampliar su vocabulario referido a emociones, específicamente ir incorporando diferentes términos que hacen referencia a experiencias emocionales variadas (Kumschick et al. 2014; Travagin, Margola y Revenson 2015).

Las intervenciones a partir de *Mindfulness*, por otro lado, se basan en la capacidad observar, describir y participar en la realidad sin juzgar, estando consciente del momento presente (Dimidjian y Linehan 2003). En ese sentido, en este tipo de proyectos se busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de identificar sus estados emocionales y aceptarlos (Renshaw y Cook 2017), para que, así, puedan ser capaces de responder a las experiencias y situaciones a las que se enfrentan, en vez de solo reaccionar a ellas. Este tipo de programas han obtenido resultados positivos para mejorar aspectos como el rendimiento académico, la atención, la regulación emocional, el bienestar psicológico y síntomas de ansiedad (Rawana, Diplock y Chan 2018).

Habilidades comunicativas: leer y escribir

La competencia de comprensión de lectura es definida como la capacidad para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (MINEDU 2018b).

El logro del desarrollo de esta competencia ha sido un reto para nuestro país desde hace varios años. Los resultados de evaluaciones internacionales y nacionales muestran que los estudiantes de los grados evaluados suelen estar por debajo de los niveles de logro esperados. Actualmente, a nivel

internacional los resultados de la evaluación PISA del 2018, muestran que el 54.3% de estudiantes no alcanzan el nivel mínimo en competencia de lectura. Mientras que, a nivel nacional, en el 2018, solo el 34.8% de los estudiantes de 4to grado de primaria se encontraban en un nivel satisfactorio del logro de la competencia (MINEDU 2018b).

Algunos estudios muestran que un factor fundamental para el logro de competencia es el gusto por la lectura o motivación intrínseca por leer (Cartwright, Marshall y Wray 2016; Schiefele, Schaffner, Möller y Wigfield 2012; Wu, Valcke, y Van Keer 2019). Una motivación intrínseca por leer, en contraposición a una hacerlo por obligación, está asociada a una mayor cantidad de tiempo invertido en dicha actividad, lo cual, por la práctica, facilita el desarrollo de la competencia de comprender los textos que se leen (McGeown, Norgate y Warhurst 2012).

Autoeficacia en la escritura

La autoeficacia para la lectura se puede definir como las creencias acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para redactar textos realizar una tarea exitosamente, en dominios y situaciones específicas (Bandura 1989; Pajares 2003).

La autoeficacia se nutre de 4 fuentes principales de información: experiencias personales de éxito realizando la tarea (experiencia de dominio), observación de figuras significativas realizando la tarea, retroalimentación del entorno sobre las propias capacidades (persuasión), y estados afectivos al momento de la evaluación de la propia capacidad (Maddux y Volkmann 2010; Pajares 2003).

La primera fuente es considerada la más fuerte de todas, y hace referencia a el conocimiento que se obtiene acerca del propio rendimiento después de realizar una tarea, ya sea de manera exitosa o no (Maddux y Volkmann 2010). La segunda está muy vinculada al aprendizaje por observación y se refiere al conocimiento que se infiere acerca de la propia capacidad para realizar algo, en función de la comparación con el nivel de logro de figuras significativas de referencia. La tercera, persuasión, hace referencia a la influencia que tiene lo que otras personas nos dicen acerca de nuestra capacidad. Sin embargo, es importante considerar que el efecto de dicha persuasión depende de algunas características de la fuente como su pericia, la confianza que se le tiene y la cercanía que se percibe con ella (Maddux y Volkmann 2010). Finalmente, los estados afectivos y fisiológicos influyen en la percepción de la eficacia para realizar una tarea, puesto que experiencias de fracaso suelen asociarse, por condicionamiento, con estados afectivos displacenteros. En consecuencia, si una persona hace una apreciación de su probabilidad de ser eficaz realizando una tarea cuando se encuentra en un estado afectivo o fisiológico negativo, es muy probable que se activen recuerdos de situaciones previas de fracaso, lo cual, conlleva a una evaluación más negativa de su capacidad para obtener un éxito en la situación actual.

III. METODOLOGÍA

Principios éticos de la investigación

Para esta investigación se tomó en consideración los principios de respeto a las personas, beneficencia y no maleficencia, respetando los derechos de dignidad humana, igualdad, autonomía, individual, y libertad de expresión (Hoyos 2000). Como los participantes de la investigación eran menores de edad, se solicitó el consentimiento para la participación tanto a ellos y ellas, como a sus madres y/o padres. En una reunión grupal, se explicó a los padres y madres de familia, en qué consistía la investigación y sus objetivos. Se explicó que la participación era voluntaria y que podían retirarse de la misma, sin ningún perjuicio, si así lo deseaban. Además, que sus datos y los de sus hijos serían tratados de modo confidencial, que la investigación en sí misma no representaba ningún riesgo para ellos o sus niños/as y que tampoco condicionaba su participación en el proyecto “Déjame que te cuento”. Finalmente se explicó que la recolección de esta información podría beneficiar a este y otros proyectos contribuyendo a posibles mejoras.

Luego de esto, se leyó en conjunto un consentimiento informado en el que se explicitó estos aspectos y se resolvió cualquier duda al respecto. Finalmente, se solicitó que, de estar de acuerdo con dar el consentimiento para su participación y la de sus hijos e hijas, firmaran dos copias del consentimiento y se quedaran con una de ellas.

Para el caso de los niños y niñas, antes de iniciar el primer taller se les explicó la investigación y sus objetivos en un lenguaje adecuado para su comprensión, luego se procedió a resolver cualquier duda que tuviesen, se les

explicó que la participación del estudio era libre y no condicionaba su participación en el proyecto. Después, se procedió a recolectar su asentimiento informado en el modo de una grabación de audio.

Enfoque metodológico, tipo y nivel de investigación

La investigación fue de realizada a partir de un enfoque cualitativo, puesto que se buscó analizar a profundidad las respuestas de los y las niñas participantes y sus padres, antes y después de formar parte del proyecto.

Estrategia metodológica

Se utilizó el diseño de estudio de caso, puesto que se analizó el caso del proyecto “Déjame que te cuento”, específicamente el de dos grupos de niños y niñas participantes. Las unidades de análisis fueron los y las niñas participantes del programa. Las fuentes de información fueron los niños y niñas, sus padres o madres y las observaciones de campo.

Objetivo general

Analizar la incidencia del proyecto “Déjame que te cuento” en el desarrollo socioemocional y las habilidades comunicativas de los niños y niñas participantes.

Objetivos específicos

1. Analizar si el proyecto contribuye al desarrollo de la regulación de emociones de los niños y niñas participantes, y si sus actividades de Narrador y Elaboración de cuentos facilitan la exploración emocional por parte de los/las niños/as.

2. Analizar si el proyecto contribuye al desarrollo de una mayor autoeficacia para la escritura, así como un aumento del gusto por la lectura en los niños y niñas participantes

Dimensiones, variables e indicadores

Tabla 1. Dimensiones, variables e indicadores

Dimensiones	Variables	Indicadores
Incidencia en el desarrollo socioemocional	Regulación emocional	Nivel de capacidad para dirigir y manejar las emociones, tanto positivas como negativas, de forma eficaz.
	Exploración emocional	Frecuencia con la que se piensa sobre o se centra la atención en emociones propias o ajenas, nombrándolas o describiendo sus manifestaciones.
Incidencia en el desarrollo de las capacidades comunicativas	Autoeficacia para la escritura	Nivel de capacidad percibida para elaborar diferentes tipos de textos eficazmente.
	Gusto por la lectura	Nivel de valoración positiva de la lectura y su utilidad, así como ocurrencia de lectura voluntaria, y expresiones, físicas y/o verbales, de disfrute de la actividad de leer, dentro y fuera del ámbito escolar.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por un grupo de 10 niños y niñas que participaron de dos talleres del programa “Déjame que te cuento”, que se llevaron a cabo durante el primer semestre del año 2019, en la institución educativa “José Abelardo Quiñones”, Jesús María.

El grupo estuvo conformado por 2 niñas y 8 niños, todos tenían 10 años y se encontraban cursando el 5to de primaria.

Técnicas de recojo de la información

Durante la investigación se utilizaron diferentes técnicas de recojo de información, con la finalidad de contar diferentes fuentes de información y las perspectivas de diferentes actores. Así, se utilizaron cuestionarios de reporte de los padres y madres, cuestionarios de autoreporte de los niños y niñas participantes, observación y análisis de textos.

Cuestionarios de reporte de los padres

Se utilizó la adaptación lingüística de Nóblega, Nuñez del Prado, Conde, Perez y Fourment (s/f) del Checklist de Regulación Emocional (Emotional Regulation Checklist, Shields y Cicchetti 1997) para recolectar información sobre la regulación emocional de los niños y niñas, a partir del reporte de sus padres. Este instrumento cuenta con 24 reactivos, que se responden mediante una escala Likert que va desde 1 = Nunca, hasta 5 = Muchas veces. La escala cuenta con dos dimensiones, una de Labilidad emocional, y otra de Regulación emocional. Para este estudio se utilizó únicamente la escala de Regulación emocional. Con la finalidad de mejorar la confiabilidad de la escala se eliminó el ítem 23 de la escala ($\alpha = .80$), contando con un total de 7 ítems.

Cuestionarios de autoreporte

Se utilizó la escala de Gusto por la lectura (Andrade, Cueto y León 2003) para recolectar información sobre el gusto por la lectura de los niños y niñas participantes. La escala cuenta con un total de 25 ítems, los cuales se

responden mediante una escala Likert de 4 niveles desde 1 = totalmente en desacuerdo a 4 = Totalmente de acuerdo. Para mejorar la confiabilidad y validez de la escala, se eliminaron tres ítems (i.e. “Me gusta recibir libros de regalo”, “Cuando estoy de vacaciones me gusta leer algunas cosas” y “me gusta leer en el colegio”), por lo que se contó con un total de 10 ítems. Siguiendo los pasos reportados Andrade et al. (2003), para construir el puntaje total se convirtió la escala de respuesta de 4 a 2 niveles, y se utilizó el promedio de todos los ítems. De esa manera puntajes más cercanos a 1 representaban mayor nivel de gusto por la lectura (actitud positiva), puntajes de 0.5 representarían una actitud neutra y cercanos a 0 menor nivel de gusto por la lectura (actitud negativa).

Asimismo, se utilizó la escala de Autoeficacia en la escritura (Andrade et al. 2003) para recolectar información acerca de la autoeficacia para la escritura de los niños y niñas participantes. La escala cuenta con un total de 13 ítems, los cuales se responden mediante una escala Likert de 4 niveles desde 1 = totalmente en desacuerdo a 4= Totalmente de acuerdo. Siguiendo los pasos reportados Andrade et al. (2003), para construir el puntaje total se convirtió la escala de respuesta de 4 a 2 niveles, y se utilizó el promedio de todos los ítems. De esa manera puntajes más cercanos a 1 representaban mayor nivel de Autoeficacia en la escritura (actitud positiva), puntajes de 0.5 representarían una actitud neutra y cercanos a 0 menor nivel de Autoeficacia en la escritura (actitud negativa). Dado que la escala contenía ítems referidos a la autoeficacia en la redacción de una amplia gama de tipos de textos, algunos de ellos no correspondían al tipo de textos utilizados y trabajados en el proyecto (e.g. “pienso que a mis profesoras les gusta lo que escribo”,

“Escribir poemas es fácil”, “Puedo escribir sin faltas de ortografía”). Por ello, con la finalidad de contar con un reporte más preciso que permita evaluar los aspectos en los que se trabaja mediante el proyecto, se decidió eliminar aquellos ítems que se referían a tipos de textos distintos a los elaborados como parte de sus actividades (p.e. 2. “Escribir poemas es fácil”). Después de esto, se contó con una escala de 5 ítems.

Análisis de textos (Descripción de Narrador y cuento)

Para poder tener información acerca de la exploración emocional que hacen los niños y niñas como parte del programa, se analizó los productos escritos de dos actividades: la descripción del Narrador y la elaboración del cuento. Para cada participante se revisó ambos textos y se identificó todas las veces que se hacía mención explícita a emociones o experiencias emocionales de los personajes. Luego se registró las diferentes emociones que se mencionaron, y cuántas veces se mencionó cada emoción. Además, se analizó y registró la cantidad de veces que se hacía referencia a emociones de valencia positiva y emociones de valencia negativa y el nivel de complejidad de las emociones mencionadas (emoción básica o compleja).

Observación participante

Para complementar la información recogida a través de los instrumentos, se realizaron observaciones inestructuradas de 4 sesiones de los talleres. El procedimiento consistió en asistir a las sesiones y observar las dinámicas que se daban entre los y las participantes, así como entre los y las participantes y los facilitadores. Una vez terminada cada observación se sistematizó la información en notas de campo.

IV. HALLAZGOS

En la siguiente sección se presentarán los hallazgos que responden a la pregunta general de investigación respecto a si el proyecto “Déjame que te cuento” incide en el desarrollo socioemocional y capacidades comunicativas de los niños y niñas participantes. Para ellos se divide el acápite en dos secciones, la primera responde al objetivo referido al desarrollo socioemocional, específicamente, a su incidencia en la regulación de emociones y la exploración emocional de los niños y niñas; mientras que la segunda se refiere al hallazgo sobre las capacidades comunicativas, específicamente la autoeficacia en la escritura y el gusto por la lectura. Para todos los casos se utilizaron como fuentes de información el reporte de los y las participantes, los textos producidos como parte de los talleres del proyecto (el cuento y la descripción del Narrador) y las observaciones de las sesiones de los talleres.

Como se podrá observar el grado de incidencia del programa varía para cada uno de los resultados, dependiendo, de la vinculación de la variable con los objetivos del programa. Asimismo, se presentan algunas explicaciones que vinculan diferentes características del programa con los resultados.

Hallazgo 1: Incidencia en el desarrollo socioemocional

A continuación, se presentan los resultados de los análisis para el objetivo de analizar si el proyecto contribuye al desarrollo de la regulación de emociones de los niños y niñas participantes, y si sus actividades de Descripción del Narrador y Elaboración del cuento facilitan la exploración emocional por parte de los mismos. Para esto se utilizó como fuentes de

información los reportes de los padres acerca del nivel de desarrollo de la regulación de emociones de sus hijos y los textos elaborados por los niños y niñas en las actividades de Descripción de narrador y Elaboración del cuento. Asimismo, se discute cómo cada uno de los tipos de actividades que se realizaron como parte del proyecto podrían haber contribuido a estos resultados. Esta información, se presenta en dos secciones 1) Incidencia en la regulación emocional de los niños y niñas participantes y 2) exploración emocional en las actividades de Descripción de Narrador y Elaboración del cuento.

Regulación emocional de los niños y niñas participantes

Para apreciar con mayor detalle los casos, en la tabla 2 se presentan los resultados a nivel cualitativo para la regulación de las emociones del grupo de niños y niñas participantes del proyecto. Como se puede observar, si bien hay casos en los que los puntajes disminuyen (2 participantes) o no varían (2 participantes), en la mayoría se aprecian variaciones positivas.

Tabla 2. Comparación de puntajes de regulación emocional de los niños y niñas antes y después de participar del programa.

REGULACIÓN			
PARTICIPANTE	ANTES	DESPUÉS	CAMBIO
20	3.86	3.86	0
9	3.71	4.00	0.29
10	2.86	3.29	0.43
22	3.00	3.43	0.43
18	2.71	2.57	-0.14
14	3.43	3.71	0.28
23	3.00	3.00	0
17	3.43	3.57	0.14
13	2.86	2.57	-0.29
6	2.71	3.00	0.29

Fuente: Elaboración propia, n= 10

De manera generan, estos resultados indicarían que el proyecto estaría logrando cumplir su objetivo de promover la Regulación emocional de los niños y niñas que participan de él. En ese sentido, el taller constituye una experiencia significativa para el aprendizaje de estrategias de regulación emocional, las cuales estarían siendo usadas por los niños y niñas incluso en contextos ajenos al taller, como es su hogar. No obstante, es importante recalcar que es necesario que estos resultados se exploren a mayor profundidad, utilizando una medición más directa de la regulación emocional que el reporte de los padres; con una muestra más grande y comparando con un grupo control, que permita asegurar que los resultados no se deben al efecto de otras variables como el desarrollo regular de los niños y niñas.

A pesar de sus limitaciones, estos resultados concuerdan con la evidencia reportada en la literatura acerca de la efectividad de programas que usan técnicas de *Mindfulness* y el arte para fomentar el desarrollo de diferentes aspectos de la regulación emocional. En estas investigaciones se muestra que dichas intervenciones tienen efectos positivos tanto en niños y niñas como adolescentes, incluso con duraciones cortas de cuatro semanas (Coholic y Eys 2015; Pandey et al. 2018; Parker, Kupersmidt, Mathis, Scull y Sims 2014; Zenner, Herrnleben-Kurz, y Walach 2014).

Considerando esta evidencia previa, los resultados obtenidos podrían explicarse a partir de la contribución conjunta de los diferentes tipos de actividades que se llevan a cabo en el proyecto. En primer lugar, como se mencionó anteriormente, durante las sesiones se llevan a cabo dinámicas de *Mindfulness*. La literatura centrada en la revisión de intervenciones similares,

para el fomento de diferentes aspectos vinculados a la regulación emocional en niños, muestra que actividades de este tipo, que se centran en la atención a la experiencia corporal del momento presente y la aceptación de las emociones negativas y dificultades en la conducta, contribuyen a que los niños y niñas logren desarrollar mayores capacidades para regular sus estados de activación (Coholic y Eys 2015; Pandey et al. 2018; Parker et al. 2014; Zenner et al. 2014). Desde esta perspectiva, todas las emociones tienen una función para las personas y, por lo tanto, lo importante es modular el comportamiento relacionado a las emociones (ya sean positivas o negativas) y no las emociones en sí mismas (Buckley y Saarni 2014).

En ese sentido, este tipo de intervenciones, fomentan la toma de conciencia, comprensión y aceptación de las emociones experimentadas, como medio para disminuir la reactividad emocional. Así, mediante actividades como las anteriormente mencionadas – p.e. concentración en la experiencia sensorial y emocional actual –, se promueve que los niños y las niñas desarrollen varias estrategias de regulación emocional propuesta desde la teoría en el campo, como, por ejemplo, la reevaluación cognitiva (Gross yThompson 2007; Buckley y Saarni 2014).

Por otro lado, el proyecto también incluye actividades que invitan a los niños y niñas a explorar su mundo emocional, tales como la lectura de cuentos relacionados a emociones, conversaciones grupales sobre temas emocionales y la creación de cuentos (uno grupal y uno individual) con contenido emocional. Estas actividades fomentarían la exploración de diferentes emociones en un entorno seguro.

La actividad de crear un cuento, específicamente, guarda semejanza con técnicas de intervención psicosocial como la Escritura Creativa o Escritura Expresiva (Pennebaker y Beall 1986). La escritura expresiva tiene como pilar que el escribir libremente acerca de experiencias emocionales, permite la exploración en un entorno seguro de las emociones asociadas a dicha experiencia y la resignificación de estas –creación de un nuevo significado, valor o sentido a la experiencia en base a su revisión (Nicholls 2009).

Estudios sobre la aplicación de esta técnica como parte de intervenciones escolares con niños y niñas, muestran que también podrían beneficiarse de ella porque pueden proyectar en el cuento, de manera inconsciente, diferentes experiencias o ideas que les resultan difíciles de procesar; gracias a que la metáfora de la historia les permite explorar emociones; y porque la elaboración de una historia, al ser una extensión del juego simbólico, es una tarea con la que están familiarizados y pueden hacerlo con naturalidad, (Waters 2004). Además, se sugiere que el hecho que se plantee la actividad en función de la meta de crear un cuento –el cual constituye un texto con una organización particular–, y contar con el soporte por parte de un adulto preparado para hacerlo, provee una estructura que ayuda a los niños y niñas a ordenar sus ideas, lo cual, bajo otras circunstancias podría ser una tarea compleja, debido a que en esta etapa (niñez intermedia) aún no cuentan con la destreza narrativa y elementos cognitivos para hacerlo por su cuenta (Fivush, Marin, Crawford, Reynolds, y Brewin 2007; Waters 2004).

Asimismo, otro aspecto del proyecto que podría haber contribuido con el logro, son sus intervenciones individuales. A partir de las observaciones en campo se pudo identificar que también se realizan intervenciones individuales,

cuando los niños y niñas tienen dificultades para manejar algunas emociones negativas. Así, por ejemplo, como se ve en la viñeta extraída de las notas de observaciones de campo, durante las sesiones de los talleres los niños y niñas podrían experimentar frustración al no poder realizar un dibujo, o no tener una idea a partir de la cual construir su cuento (ver viñeta).

Los niños y niñas llevaban unos 10 minutos elaborando su portada. Luis (niño) estaba concentrado tratando de copiar la imagen de una de las tarjetas, tenía un reloj de bolsillo que se veía complicado de dibujar. Borraba constantemente y hacía comentarios como “¡ay!” en voz alta. Luego de unos minutos empezó a agarrarse la cabeza, se vía frustrado y con ánimo evidentemente decaído en comparación a su estado regular. Pedro (facilitador auxiliar) estaba pasando por su costado y notó esto. Se acercó y le preguntó algo que no logró escuchar. Ante esto Luis pareció explicarle que quería dibujar un reloj de bolsillo, que estaba copiando de una tarjeta, pero no le salía igual (tenía la regla, el lápiz y el borrador en la mano). Pedro le preguntó por qué no intentaba primero pintar el fondo con la pintura y la esponja, y luego, cuando estuviera seca la pintura, intentara de nuevo con el reloj. Luis no parecía muy entusiasmado con la propuesta, pero accedió. Pedro le dijo que escogiera un color y le ayudó a colocar la pintura en el recipiente y le acercó un pedazo de esponja. Luis empezó a hacerlo y después de un par de minutos empezó nuevamente a hacer comentarios con el resto de los niños, a hacer chistes y a reír en voz alta mientras pintaba el fondo de su portada de color blanco. [Notas de campo, día 2].

En estas situaciones, los facilitadores del taller recurren a estrategias que ayudan a que los niños y niñas puedan regular sus emociones, permitiendo que salgan de los problemas de una manera fluida y eficaz. Respecto a esto, diferentes autores señalan que la niñez intermedia es una etapa en la que los niños y niñas empiezan a aprender a utilizar estrategias más sofisticadas y autónomas para la regulación de estados emocionales displacenteros –frente a las estrategias principalmente comportamentales y basadas en el soporte

externo que se utilizan en etapas anteriores (Sabatier, Restrepo Cervantes, Moreno Torres, Hoyos De los Rios y Palacio Sañudo 2017).

En esta línea, el apoyo y/o modelamiento en el uso de estas nuevas estrategias por parte de los facilitadores, podría ser un factor importante que permite que esta intervención pueda incidir en el desarrollo de la regulación emociones de los niños y niñas participantes. En el caso presentado en la viñeta, específicamente, al cambiar temporalmente de una tarea estructura que está generando frustración, a una menos estructura, el facilitador habría hecho uso de la estrategia de *modificación de situación* (Gross,2014); la cual se centra en cambiar las características de la situación que genera la emoción, para hacerla más manejable con los recursos que se tiene. Es probable que, tras haber usado esta estrategia de manera exitosa, más adelante este niño la considere como una alternativa para manejar situaciones similares.

Respecto a esto, es importante recalcar que antes de incorporar a un facilitador o facilitadora al equipo de apoyo del proyecto, se tienen reuniones en las que, aparte de preparar los materiales y las sesiones que se llevarán a cabo durante los talleres, se discuten estas posibles estrategias para manejar situaciones emocionalmente difíciles para los niños/as. Sin embargo, estas no llegan a ser capacitaciones formales. Además, dado que los facilitadores secundarios suelen tener formación en carreras artísticas y no necesariamente psicológica, por precaución, en caso se den situaciones muy desbordantes para los niños o niñas, se tiene como consigna solicitar el apoyo de la facilitadora principal, quien es psicóloga. En ese sentido, se considera que el proyecto se podría beneficiar de la formalización de estos espacios de reflexión y capacitación sobre estrategias para apoyar la regulación emocional de los

niño y niñas participantes, ya que podrían estar teniendo un rol importante en la efectividad del proyecto.

Finalmente, como parte de las sesiones de los talleres los niños y niñas elaboran las portadas de los cuentos, utilizando materiales no estructurados como pintura, esponjas, algodón, escarcha, etc., lo cual constituye la dimensión del proyecto vinculada a las artes plásticas. Según estudios previos la incorporación de elementos de las artes plásticas como complemento en este tipo de intervenciones, también sería un factor que contribuiría que se obtengan resultados positivos, puesto que el pintar y dibujar suelen ser actividades hacia la que los niños y niñas se sienten atraídos y disfrutan mucho, por lo que le agregan un elemento motivacional adicional (Cortina y Fazel 2015; Council 2015).

Exploración emocional en las actividades de Descripción del Narrador y Elaboración del cuento

El siguiente análisis se concentra en dos actividades principales de los talleres, la Descripción del Narrador y la Elaboración del cuento. La primera de ellas es una actividad que se realiza al iniciar los talleres, en la cual los niños y niñas, después de la lectura grupal de un cuento relacionado al tema de la influencia de las emociones en las conductas de las personas, describen a un personaje, denominado Narrador, que representa las emociones que suelen acompañarlos de manera constante (ver figura 2). Para ello, se le otorga a los niños y niñas una serie de oraciones relacionadas a estados emocionales que deben completar, como se aprecia en las siguientes imágenes (ver figuras 7 y 8).

Mi narrador pesa regular. El color de su cuerpo es negro muerte y el de sus ojos es color rojo sangre, y a veces cambia de color a celeste con ojos morados cuando está feliz. Él nació en el 2011. Vive en mi mente y en mis piernas, y eso hace que no me pueda mover. Es grande como sus nervios. Habla poco porque se expresa al darme pesadillas Se alimenta de mi preocupación. Vive en clima nublado. Le gusta jugar y le gusta pensar en jugar. A él le gusta sentirse feliz, le gusta jugar Roblox, Fortnite, Free Fire, etc. Cuando no juega, se siente triste. Se enoja cuando yo me enojo. A mi narrador le dan miedo las cosas paranormales. Se preocupa cuando no hago la tarea. Se calma cuando como y suele vivir en el presente.

(Participante 10, niño, 10 años)

Mi narrador pesa muchos kilos, es de color dorado, es alto, nació en los años 90 porque quería conocer a Michael Jackson. Le gusta hablar mucho, le gusta comer hamburguesas, vive en un clima soleado, le gusta ir a la playa, piensa en comida. La emoción que le gusta más es el amor, le alegra la comida, le hace sentir triste ver Hachiko, le enoja que no haya comida, le da miedo estar solo, le preocupa que se pierda la comida, lo calma la comida. Él vive en el presente, es un animal mi narrador. Mi narrador es bonito porque es una oveja.

(Participante 21, niño, 10 años)

Figura 7. Texto del narrador de dos niños participantes de los talleres.

Mi narrador
Peso:
Color:
Tamaño:
Fecha de Nacimiento
¿Dónde vive?
¿Le gusta hablar mucho?
¿De qué se alimenta?
¿En qué clima vive?
¿Qué le gusta hacer?
¿En qué suele pensar?
¿Qué emociones siente más?
¿Qué lo alegra?
¿Qué lo hace sentir tristeza?
¿Qué lo enoja?
¿Qué le da miedo?
¿Qué le preocupa?
¿Qué lo calma?
¿Suele vivir más en el pasado, presente o futuro?
¿Qué es tu narrador y por qué?
¿Algo más que quieras contar de tu narrador?

Figura 8. Ejemplo de ficha del Narrador, que los niños y niñas completan como parte de la actividad del narrador.

La segunda actividad Elaboración de cuento, se realiza a lo largo de las 8 sesiones de los talleres. Esta tiene una serie de pasos a partir de los cuales los niños y niñas elaboran un cuento y la portada del libro en el que estará escrito dicho cuento. Esta actividad es menos estructurada que la anterior, en tanto no se le dan pautas concretas a los niños y niñas acerca del tema o contenido de los cuentos. Sin embargo, durante las sesiones de elaboración del cuento, los niños y niñas son guiados por los facilitadores, quienes les brindan apoyo en el proceso creativo. Así, por ejemplo, si un niño no logra pensar en alguna idea para continuar la trama de su cuento, los facilitadores ayudan haciendo preguntas o recordando comentarios hechos en sesiones anteriores acerca de las características que deseaba que tuviera su historia o personaje. Especialmente, las pautas que dan los facilitadores de los talleres suelen invitar a los niños y niñas a explorar las experiencias emocionales de los personajes. Como producto final los niños y niñas elaboran cuentos cortos con una estructura definida, como el que se aprecia en la siguiente viñeta.

El reloj ancestral

Hace mucho tiempo, había una persona a quien fastidiaban por ser muy grande como muy pequeño. Por eso, decidió que quería ser más alto en algunas ocasiones, y en otras, más pequeño. Pasó el tiempo y se obsesionó con esta idea. Hasta que un día fue a la biblioteca. Allí leyó y leyó buscando información sobre algo que tuviera la gran capacidad de hacerlo grande, como también pequeño. Entonces, de tanta cólera, golpeó un estante de libros de leyendas y se cayó un libro golpeándolo fuertemente en la cabeza. El libro cayó al suelo y se abrió y el niño lo leyó. El libro que se cayó, decía que había una leyenda de un reloj mágico que te puede hacer grande como también pequeño y justo en esa hoja, había un mapa de dónde estaba el reloj mágico.

Entonces el joven se aventuró a buscar el reloj mientras salía de su casa. Fue a buscarlo y llegó a un clima de pura nieve, y mientras caminaba, se topó con una montaña que tenía una cueva y el mapa decía que tenía que entrar ahí.

Cuando el joven salió de la cueva, usó el reloj mágico para hacerse grande y pequeño. Él decidió hacerse grande primero. Pero cuando se hizo grande, un avión casi le golpea la cara, y los pájaros se enredaban en su cabello y no podía entrar a lugares pequeños. Cuando se hizo pequeño, un ave casi se lo come y le tomó 30 minutos llegar a un sitio al cual usualmente, en su tamaño normal, llegaba en 5 pasos. Así, él decidió regresar a su tamaño y descubrió que podía hacer más cosas que cuando era grande o cuando era pequeño. De grande no podía cocinar y de pequeño menos, y en cambio ahora sí lo podía hacer y también podía jugar, salir a comer tranquilo sin que un ave se lo comiese, ni ser golpeado por un avión en la cara. Y así fue como se quedó de su tamaño y vivió feliz por siempre FIN. (participante 10, niño, 10 años).

Para el siguiente resultado se analizó el contenido de ambos textos identificando todas las emociones que se mencionaban explícitamente, distinguiendo entre la valencia de la emoción (positiva o negativa) y complejidad (básicas vs complejas). A continuación, en la figura 9 se presentan los resultados para el análisis de la exploración de emociones en las actividades. En él se presentan, para cada participante, la cantidad de emociones mencionadas en el texto del Narrador y en el texto del Cuento.

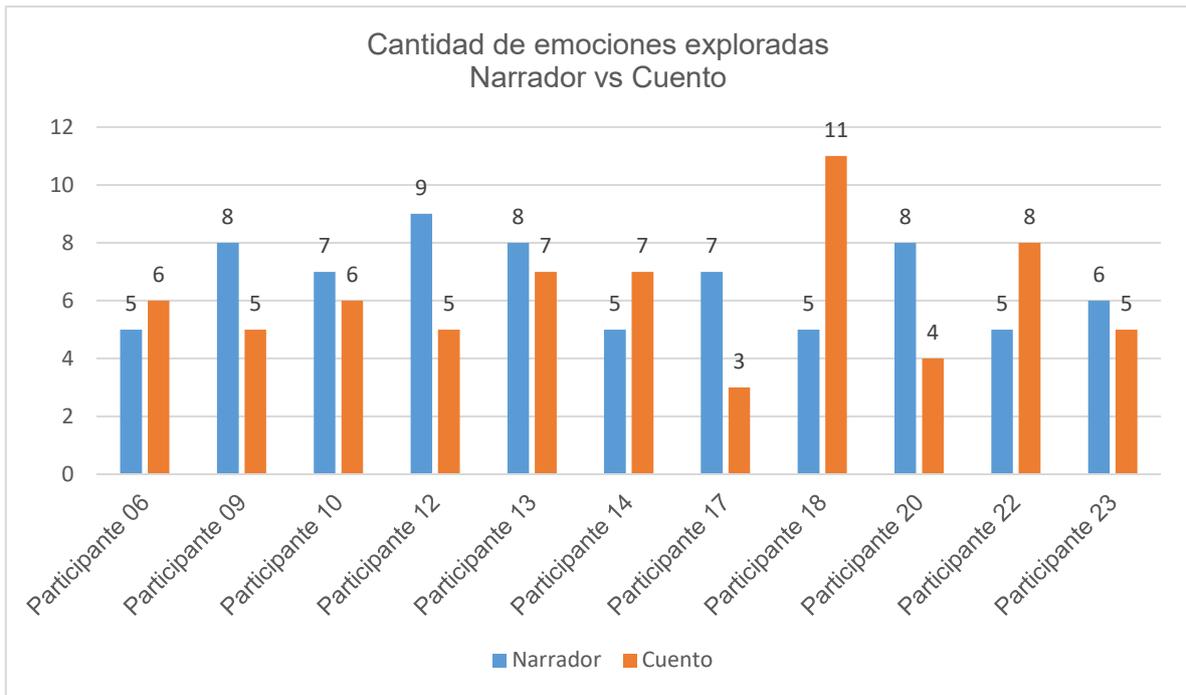


Figura 9. Comparación de cantidad de emociones exploradas en las actividades de Narrador y Elaboración de cuento. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, tanto la actividad de Narrador como la de creación del cuento permiten explorar una gran cantidad de emociones. Asimismo, a nivel descriptivo se puede observar que en la actividad de Descripción del Narrador los niños y niñas han hecho uso de una mayor cantidad de emociones, en comparación al texto del Cuento. No obstante, al centrar la atención en la complejidad de las emociones exploradas, como puede apreciar en la tabla 3, si bien en ambas se pudo explorar una amplia gama de emociones –que van desde las emociones básicas, como el miedo o la alegría, hasta emociones más complejas, producto de la experiencia simultánea de diferentes emociones, como arrepentimiento, compasión, indignación–; es en la actividades de Elaboración de cuento en la que se aprecia mayor cantidad de emociones complejas exploradas.

Tabla 3. Comparación exploración de emociones en actividad del Narrador y Cuento, por participante.

	NARRADOR											CUENTO										
	6	9	10	12	13	14	17	18	20	22	23	6	9	10	12	13	14	17	18	20	22	23
Felicidad																						
Tristeza																						
Miedo																						
Enojo																						
Calma/Tranquilidad																						
Preocupación																						
Aburrimiento																						
Ansiedad																						
Esperanza																						
Nostalgia																						
Retraimiento																						
Soledad																						
Asombro/sorpresa																						
Armonía																						
Ilusión																						
Cariño																						
Desilusión																						
Angustia																						
Arrepentimiento																						
Desesperación																						
Frustración																						
Ira																						
Compasión																						
Confianza																						
Curiosidad																						
Agrado																						
Indignación																						
Pánico																						

Es importante recalcar que, según autores como Waters (2004), la mención de emociones como parte de la elaboración de textos narrativos, constituye en sí misma una exploración de las emociones mencionadas, ya que la elaboración de este tipo de textos creativos (ya sea el cuento o la descripción de un personaje ficticio), les permite a los niños y niñas aproximarse, de manera indirecta, a emociones que podrían estar sintiendo. Esto es porque les permite proyectar sus propias experiencias emocionales en los personajes y así aproximarse a hablar de ellas, algo que bajo otras circunstancias podría abrumarlos. Estos resultados indicarían que, de acuerdo con lo esperado, ambas actividades estarían cumpliendo con la función de brindar un espacio seguro en el cual los niños y niñas pueden aproximarse a explorar diferentes emociones.

La diferencia observada respecto a la cantidad de emociones básicas (p.e. miedo, alegría, asco) y complejas (p.e. vergüenza, celos, soledad) exploradas en la actividad de Descripción del Narrador versus la actividad de Elaboración de cuento, se podría explicar a partir de las características de cada uno de estos textos. Mientras que en la actividad del Narrador los niños y niñas son conscientes de que el personaje ficticio que están describiendo representa, hasta cierto punto, sus propios estados emocionales, en la actividad de Elaboración de cuento la vinculación no es explícita. Siguiendo lo propuesto por Waters (2004), la mayor distancia respecto a los personajes (principales y secundarios) de los cuentos, podría estar permitiendo a los niños y niñas explorar con mayor libertad emociones más complejas, profundizando, incluso en emociones negativas y/o ambiguas.

Por otro lado, también podría explicarse al considerar que en la actividad de Descripción del Narrador deliberadamente se le plantean enunciados relacionados a la experiencia de emociones que los niños y niñas deben completar acerca de las características de su Narrador (ver figura 8). Mientras que la actividad de Elaboración de cuentos no plantea este tipo de enunciados como gatilladores de contenido.

Respecto a las implicancias de estos resultados, se puede sostener que para poder armar una historia coherente en la que las emociones mencionadas tengan sentido dentro del contexto de la narración, los niños y niñas deben hacer uso de sus conocimientos emocionales y su competencia de comprensión de las emociones. Al poner en práctica estos conocimientos, como sucede con otras competencias, permite ir ganando poco a poco mayor dominio sobre ella. En esa línea, las investigaciones en este campo sostienen que un mayor conocimiento de vocabulario emocional se vincula a una mayor comprensión de las emociones, reconocimiento de emociones y conocimiento de estrategias de regulación emocional en niños de educación primaria (Beck, Kumschick, Eid y Klann-Delius 2012; Ornaghi y Grazzani 2013; Streubel, Gunzenhauser, Grosse y Saalbach 2020).

Asimismo, conforme van avanzado en la elaboración de sus cuentos, los niños y niñas comparten sus avances con los facilitadores e, incluso, los otros niños y niñas. El recibir retroalimentación acerca de su historia y, por ende, de su capacidad para utilizar el lenguaje emocional de manera correcta (p.e. adecuación de una palabra o expresión para expresar una determinada experiencia emocional), podría ir enriqueciendo sus conocimientos respecto este ámbito. Finalmente, en este contexto, un mayor uso de emociones en la

elaboración de textos contribuye a normalizar la práctica de hablar sobre las emociones, lo cual, a largo plazo, contribuye al desarrollo del conocimiento emocional (Kumschick, et al. 2014).

Hallazgo 2: Incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas

A continuación, se presentan los resultados del análisis para el objetivo de: Analizar si el proyecto contribuye al desarrollo de una mayor autoeficacia para la escritura, así como un aumento del gusto por la lectura en los niños y niñas participantes. Para esto se contará con dos secciones, la primera denominada 1) Incidencia en la autoeficacia para la escritura de los niños y, la segunda, 2) Incidencia en el gusto por la lectura.

Incidencia en la autoeficacia para la escritura

En esta sección se describirán los resultados para la variable de autoeficacia en la escritura. Como se mencionó, la autoeficacia en la escritura hace referencia a las creencias acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para realizar una tarea exitosamente, en dominios y situaciones específicas (Bandura 1989). Aplicado a la escritura, la autoeficacia para la escritura haría referencia a las creencias acerca de la propia capacidad para redactar textos (Pajares 2003).

La bibliografía sobre este constructo señala que la autoeficacia se nutre de 4 fuentes principales de información: experiencias personales de éxito realizando la tarea (experiencia de dominio), observación de figuras significativas realizando la tarea, retroalimentación del entorno sobre las propias capacidades (persuasión), y estados afectivos al momento de la evaluación de la propia capacidad (Maddux y Volkmann 2010; Pajares 2003).

En ese sentido, se esperaría que la participación en el proyecto tenga un impacto positivo en la autoeficacia en la escritura de los niños y niñas participantes, gracias a dos de sus componentes principales: 1) la experiencia de elaborar un cuento individual y uno colectivo, recibiendo retroalimentación por parte de los facilitadores; y 2) la experiencia de presentar el producto final de este proceso, en una presentación pública y firma de autógrafos con amigos, familiares y personal de la IIEE en la que los niños y niñas estudian. Adicionalmente, como parte del proyecto, se presentan a los niños y niñas cuentos realizados por otros niños y niñas en talleres pasados, lo que también podría contribuir a que se perciban capaces de realizar con éxito la tarea.

En la tabla 4 se presentan los resultados para la variable de autoeficacia para la escritura del grupo de niños y niñas participantes del proyecto, obtenidos a partir del autoreporte de los niños y niñas.

Tabla 4. Comparación de puntajes de Autoeficacia para la escritura de los niños y niñas antes y después del proyecto.

REGULACIÓN			
PARTICIPANTE	ANTES	DESPUÉS	CAMBIO
20	1	1	0
9	0.4	1	0.6
10	0.8	1	0.2
22	0.6	0.2	-0.4
18	0.6	0.6	0
14	1	0.8	-0.2
23	1	1	0
17	1	1	0
13	0.8	1	0.2
6	1	1	0

n= 10

Al comparar los niveles de Autoeficacia antes y después de las actividades del proyecto se puede observar que en la mayoría de los casos

estos han permanecido iguales, a excepción de tres casos en los que estos puntajes aumentaron y dos en los que disminuyeron.

En primer lugar, esta ausencia de variación podría deberse al alto nivel de autoeficacia con el que estos niños y niñas entraron al proyecto. La mayoría de los participantes que no variaron su autoeficacia para la escritura (4 de 5), iniciaron los talleres con el puntaje máximo alcanzable (puntaje de 1). En ese sentido, podría ser que esta situación dejara poco o ninguna oportunidad para mejorar su autoeficacia en este ámbito, dentro de los parámetros que plantea el instrumento.

Sin embargo, más allá de las características del instrumento usado, estos resultados se podrían explicar en función de lo que sostiene la literatura acerca de la autoeficacia. Según Bandura (1977), si bien la autoeficacia hace referencia a las creencias acerca de la propia capacidad para desempeñarse en un ámbito o actividad específica, éstas no necesariamente reflejan el real nivel de desempeño o capacidad que tiene la persona en dicha actividad. Ante esto, la experiencia de la realización de la tarea nutre esta percepción, ayudando a que se ajuste para reflejar de manera más realista las verdaderas capacidades o a que se confirme (Maddux y Volkmann 2010).

En esa línea, la teoría sugiere que las expectativas acerca del propio desempeño más beneficiosas son aquellas que van de la mano del nivel real de competencia (Bandura, 1896; Maddux y Volkmann 2010). En ese sentido, expectativas muy altas que no reflejan el verdadero nivel de competencia de la persona, podría llevar a involucrarse en metas inalcanzables, producto de la sobreestimación de sus capacidades (Maddux y Volkmann 2010).

Considerando que, en el caso de los niños y niñas es común que sus percepciones de su capacidad para realizar algunas tareas sean más altas que su verdadero nivel de rendimiento (Schunk y DiBenedetto 2016), una buena contribución a la autoeficacia va más allá de solo aumentarla, sino que también involucra ayudar a que esté acorde a su verdadero nivel de capacidad. En ese sentido, la experiencia de realizar un cuento, en un contexto en el que se recibe retroalimentación y acompañamiento, podría ayudar a los niños y niñas a tener información concreta acerca de sus verdaderas capacidades para desempeñarse en este tipo de tareas, contribuyendo a confirmar esta percepción de alta capacidad, como en el caso de los participantes que permanecieron igual. Pero, también, en otros casos la experiencia de involucrarse en dicha tarea podría ayudar a ajustar las autopercepciones al verdadero nivel de habilidad, ya sea, aumentando la percepción de capacidad, dándose cuenta de que eran capaces de hacer algo que inicialmente parecía difícil para ellos, como en el caso de los participantes 10 y 13; o disminuyéndola ligeramente, como en el caso del participante 14, que bajó, pero permaneció en el rango de los más altos. No obstante, estas hipótesis tendrían que ser corroboradas a partir de un estudio que incluya una medida objetiva de las verdaderas competencias para redactar textos, antes y después de participar de los talleres.

Asimismo, también hubo un caso en el que la participante inició con un nivel de autoeficacia para la escritura relativamente bajo y al finalizar el proyecto reportó tener un nivel alto (participante 9). Esto podría estar reflejando lo reportado por la teoría acerca de que las experiencias de éxito realizando las tareas brindan información acerca de las capacidades que se tienen para

realizar las tareas, contribuyendo a una mejora de la percepción de las propias capacidades. Adicionalmente, la teoría sugiere que la autoeficacia también se puede ver influida a partir de la observación de pares y/o modelos que se desempeñan adecuadamente en la tarea, mediante el mecanismo de influencia vicaria (Schunk y DiBenedetto 2016). En ese sentido, el haber participado de las sesiones del proyecto en las que interactuaba y trabajaba en conjunto con otros niños y niñas con altos niveles de autoeficacia y, posiblemente alto desempeño, podría haber contribuido al aumento de su propia percepción de capacidad.

Estos resultados resaltan el valor del proyecto y sus talleres como una oportunidad para poner en práctica las competencias de creación y redacción de textos creativos, en un entorno libre, que brinda retroalimentación no calificativa, que contribuyen a mejorar la autoeficacia de la escritura de los niños y niñas, ya sea aumentándola o ayudando a que se ajuste a las verdaderas capacidades.

Adicionalmente, es importante mencionar que hubo un caso en el que la autoeficacia en la escritura disminuyó (participante 22). Al revisar las notas de campo, se pudo identificar que este tuvo una experiencia particular el día de la presentación final de los cuentos, la cual podría explorar los resultados (ver viñeta).

Después de terminada la presentación la coordinadora me comentó que estaba contenta porque todo salió bien y que Patricio presentó muy bien a pesar de lo que había sucedido antes de la presentación. 15 minutos antes de iniciar recibió la llamada de la mamá de Patricio diciéndole que este no tenía ganas de ir a la presentación en el colegio, puesto que, en la mañana, durante

clases, Patricio pidió permiso para ir al baño, y no se lo dieron; ante lo cual no pudo aguantar las ganas y se orinó en el pantalón. La coordinadora le pidió a la mamá que le pasara el teléfono para hablar con él para ver si podía hacer algo al respecto. Ella notó que él estaba evidentemente cohibido, pero ella le explicó que todos sus compañeros estaban aquí para apoyarlo y estaban muy entusiasmados por ver su presentación y que sería muy bonito si pudieran contar con su presencia. Además, le dijo que no se preocupara, porque si quería podían esperarlo o presentarlo al final. Ante lo cual Patricio accedió a presentar su cuento. A mí me sorprendió mucho, porque si no me lo contaba, por la presentación, yo no lo hubiera notado (nota de campo, presentación final).

Como se mencionó anteriormente, una de las fuentes de la autoeficacia son los estados emocionales al momento de la evaluación (Bandura 1997; Maddux y Volkmann 2010; Pajares 2003). Según la teoría, las creencias sobre la propia eficacia se basan en parte en los recuerdos que se tiene acerca de experiencias pasadas de éxitos o fracaso realizando la tarea. Sin embargo, un aspecto importante en la recuperación de elementos de la memoria es que los estados emocionales crean un sesgo en la recuperación – cuando se está en estados anímicos positivos se tiende a recabar recuerdos positivos, mientras que estados de ánimo negativos, activan recuerdos negativos (p.e. experiencias de fracasos). Aplicando esto al caso que acabamos de describir, podría ser posible la experiencia de no haber logrado contener las ganas de ir al baño y haber experimentado vergüenza por el accidente horas antes de la evaluación, podría haber tenido un impacto negativo en su capacidad para juzgar sus propias capacidades, medrando temporalmente su autoeficacia en general.

Si bien para este caso podría haberse eliminado para el análisis, se consideró importante rescatar la experiencia de este participante como ejemplo del impacto que pueden tener este tipo de experiencias del entorno escolar en los niños y niñas.

Asimismo, se identificó un caso (participante 18) en el que se inició con niveles intermedios de autoeficacia y al finalizar el proyecto, estos no se modificaron. Este resultado podría estar indicando que los beneficios del proyecto, en esta dimensión podrían no haber alcanzado este participante. Probablemente participantes como este, podrían beneficiarse de una intervención un poco más individualizada durante los talleres, brindándole más oportunidades de experimentar éxito en la realización de tareas pequeñas al interior de las sesiones. En ese sentido, el proyecto podría enriquecerse de la incorporación de una medición inicial de la percepción que cada niño o niña tiene de su capacidad para escribir cuentos (ya sea a través de cuestionarios o entrevistas breves), la cual permita identificar a aquellos niños y niñas que necesitan más apoyo.

No obstante, para poder poner a prueba esta hipótesis, sería interesante, poder replicar el estudio con una muestra de participantes con mayor variabilidad en los niveles de autoeficacia inicial, o incorporando deliberadamente niños y/o niñas a los que no les vaya bien en los cursos de lenguaje, o tengan dificultades para escribir.

Gusto por la lectura

Dado que como parte de las actividades del proyecto se realiza una lectura de cuentos en conjuntos y se presentan libros realizados por niños y

niñas de la edad de los y las participantes, se buscó explorar si el proyecto, a través de sus talleres, contribuía a aumentar el gusto por la lectura de los y las participantes. A continuación, en la tabla 4 se presentan los resultados para la variable de Gusto por la lectura del grupo de niños y niñas participantes del proyecto, obtenidos a partir del autoreporte.

Tabla 5. Comparación de puntajes de Gusto por la lectura de los niños y niñas antes y después del proyecto.

REGULACIÓN			
PARTICIPANTE	ANTES	DESPUÉS	CAMBIO
20	0.7	0.6	-0.1
9	0.8	0.9	0.1
10	1	1	0
22	0.9	0.9	0
18	1	1	0
14	0.9	0.9	0
23	1	1	0
17	0.5	0.3	-0.2
13	0.8	0.7	-0.1
6	0.9	1	0.1

n= 10

Como se puede observar en la mayoría de los casos, los puntajes han permanecido igual, antes y después de participar del programa, en tres casos disminuyeron ligeramente y en dos casos aumentaron, también, ligeramente. Estos resultados indicarían que, en general, el proyecto no habría contribuido a un aumento significativo del gusto por la lectura en los niños y niñas participantes.

La literatura acerca de proyectos sobre gusto por la lectura señala que para que éstas logren fomentar el gusto por la lectura (o motivación intrínseca por leer) deben tener el siguiente un conjunto de características:

- Brindar espacios atractivos que promuevan el encuentro de los niños y niñas con la literatura y otros textos,
- Ofrecer diversas alternativas de temas de lectura
- Dar tiempo para la lectura voluntaria
- Brindar espacio que les permita compartir sus preferencias de lectura, discutir sobre lo leído y comprendido, motivando a los niños y niñas a dar respuestas creativas, hagan preguntas y establezcan conexiones.
- Facilitar el establecimiento de una conexión personal con los libros que leen
- Brindar sugerencias de lectura individualizadas, en función de los conocimientos que se tiene de niño/a (p.e. intereses, experiencias o personalidad) y de la literatura infantil

Al revisar la propuesta metodológica del programa y las actividades que se realizan como parte de las sesiones, se puede observar que, si bien el proyecto permite que los niños y niñas establezcan una conexión positiva con la lectura al presentarle diversos cuentos vinculados a temáticas muy próximas a su vida diaria y experiencias de la etapa etaria en la que se encuentran (p.e. Topito terremoto), al realizar lectura colectivas de cuentos realizados por niños y niñas de su edad, al fomentar la discusión acerca de los libros leídos en las sesiones y, creando un producto literario (cuento); no cumpliría con algunos de los elementos que la literatura plantea como esenciales para el fomento del gusto por la lectura. Específicamente, no se centra en brindar un espacio para que los niños y niñas sean los que lean voluntariamente, ya que la lectura la realiza la facilitadora principal del taller, el momento de la lectura se establece

mediante el cronograma de las sesiones y el cuento es elegido de antemano sin la participación de los niños y niñas. Esto podría deberse a que, si bien el proyecto identifica el escaso hábito de lectura como parte de la problemática a la cual responder, no establece como su foco central de acción el fomento del gusto por la lectura, sino que más bien la aproximación a la literatura constituye un medio (muy valorado) para el fomento de otros aspectos como el desarrollo socioemocional de los niños y niñas participantes.

Adicionalmente, la literatura también señala que, para poder lograr un verdadero impacto en el gusto por la lectura, se debe trabajar en dos espacios: el colegio y la casa, ya que solo así se podría lograr una intervención integral. Respecto a esto hay evidencia que sostiene que cuando los niños y niñas se involucran en actividades como la lectura, como respuesta a valores o demandas externas, como, por ejemplo, para evitar una mala nota o castigo, tienen menor probabilidad de disfrutar de lo que leen y, menor probabilidad de sostener dicho hábito en el tiempo (Clark y Rumbold 2006). En ese sentido, si no se tiene una aproximación integral que incluya el cuidado de estos aspectos tanto en el colegio como en la casa, incluso si los niños y niñas tuvieron un gusto por la lectura desarrollado a partir de experiencias previas, la exposición a este tipo de experiencias podría obstaculizar su mantenimiento y/o desarrollo.

Por otro lado, el trabajo con el hogar también sería de vital importancia, puesto que el involucramiento de los padres y madres en la lectura conjunta contribuye a que los niños y niñas se involucren más en la actividad y se identifiquen como parte de una comunidad que valora leer y disfruta hacerlo, aumentando la probabilidad de que lo hagan por su cuenta (Baker y Scher

2002; Clark y Rumbold 2006). En ese sentido, considerando que en el diseño se aprecia que el proyecto incorpora elementos que podría facilitar el gusto por la lectura, se recomendaría evaluar si se desea incorporar este aspecto como un objetivo de la intervención.



V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Contribución a la regulación y exploración emocional

A pesar de su corta duración, la participación en este proyecto constituye una experiencia significativa para el desarrollo de la regulación emocional. Esto se daría gracias a que el proyecto brinda la oportunidad de aprender estrategias para regular los estados emocionales, pero, además, porque permite la exploración de emociones en un contexto seguro, acompañado y no evaluativo.

Un aprendizaje importante para el diseño de proyectos con similares objetivos, es la importancia de utilizar actividades y recursos que cuenten con un marco teórico detrás, así como evidencias previas de su efectividad en poblaciones. Esto concuerda con un principio importante de la Gerencia Social, que es el diseño de proyectos programas y políticas basadas en la evidencia, tanto desde el ámbito teórico, como desde las experiencias previas de gestión exitosas (Bodadilla y Centurión 2017; Raya y Zalakain 2011).

En el caso del proyecto analizado en esta investigación, el marco que sirvió de referencia fue el de la teoría del *Mindfulness* y de la Escritura creativa, los cuales han mostrado efectividad para el trabajo de la regulación de emociones en niños y niñas en edad escolar. En esa línea, es importante tomar en cuenta que, de considerarse otras intervenciones como modelo, éstas deben adaptarse a las características de la población objetivo. En este caso se adaptó la técnica del *Creative writing*, que originalmente ha tenido resultados en un contexto terapéutico con adultos y adolescentes, y que en este proyecto se aplica de manera adaptada a un contexto más estructurado para ser aplicado con niños y niñas en edad escolar.

Otro aprendizaje importante lo constituye el hecho de considerar la relevancia que pueden tener acciones no planificadas en el impacto de la intervención. En este caso, algunas intervenciones no planeadas que hacían los facilitadores durante las sesiones también son un elemento importante del proyecto. En ese sentido, se considera que el proyecto se beneficiaría de la incorporación de una capacitación de los facilitadores auxiliares en el tema de estrategias regulación emocional, ya que de esta manera se pueden asegurar todo el equipo cuente con herramientas estandarizadas, que les faciliten las intervenciones individualizadas durante las sesiones. En ese sentido, se recomienda que para futuros proyectos que tengan objetivos similares, se considere la incorporación tanto de estrategias de intervención programadas y grupales, como acciones específicas, espontáneas e individualizadas.

Además, los resultados muestran que el proyecto contribuye al logro de los objetivos del currículo nacional, vinculado al desarrollo socioemocional, puesto que parece estar favoreciendo el desarrollo de la regulación de emociones y la autoeficacia de la escritura.

La implementación de proyectos con esta metodología basada en el Mindfulness y la escritura creativa sería especialmente relevante en contextos socioeconómicos bajos, puesto que permitiría a los niños y niñas contar con experiencias que favorecen su desarrollo socioemocional, y a las que normalmente no tendrían acceso. Adicionalmente, se recomienda realizar una sistematización de esta experiencia, para recoger la metodología y las estrategias utilizadas como parte del proyecto y así asegurar que el proyecto y su mantenimiento no dependa de una sola persona o equipo, sino que pueda

ser transmitido, replicado de forma estandarizada en diferentes contextos y retroalimentado (Bodadilla y Centuri3n 2017).

Contribuci3n a la autoeficacia en la escritura y gusto por la lectura

El proyecto contribuiría a la autoeficacia en la escritura de los ni1os y ni1as participantes al permitir que tengan una experiencia positiva de elaboraci3n de un texto creativo. Esta experiencia podría estar contribuyendo a que confirmen su alta percepci3n de su propia capacidad o ajustar sus expectativas a partir de la misma.

El efecto positivo del proyecto en la autoeficacia para la escritura no alcanz3 a uno de los participantes que empez3 y termin3 con niveles medios de autoeficacia. Se recomienda que al iniciar el proyecto se identifique a aquellos participantes que estarían empezando con niveles de autoeficacia intermedios a bajos, con la finalidad de que la intervenci3n sea m1s focalizada y se pueda fomentar experiencias individualizadas que les permitan mejorar estos aspectos.

No obstante, el proyecto no parece favorecer al aumento del gusto por la lectura. Esto se debería a que, a pesar de contar con característic1s como brindar espacios de discusi3n sobre cuentos o de permitir la conexi3n personal a partir de la presentaci3n de cuentos realizados por ni1os y ni1as de la misma edad de los participantes; no cuenta con otros elementos importantes para el fomento de gusto por la lectura. En ese sentido, si se desea que el proyecto tenga como objetivo contribuir al gusto por la lectura, se deberían incorporar aspectos como: la posibilidad de elecci3n del cuento a leer y oportunidad de lectura individual y voluntaria. As3 mismo, se recomienda que, si se desea tener

un impacto significativo en este aspecto, el proyecto también debería considerar la incorporación de estrategias dirigidas a aumentar el involucramiento de los padres en la lectura.

Sobre la experiencia del programa en una IE

Es importante señalar algunos factores preponderantes para que se concretara el proyecto analizado. En primer lugar, la implementación de este proyecto en este contexto en particular no hubiera sido posible sin el apoyo y buena disposición del personal directivo de la IE; ya que gracias a ellos el proyecto pudo contar con los espacios para la realización de las actividades, así como con el contacto con las docentes tutoras de los grados a los que pertenecían los niños y niñas participantes y el acceso a la comunicación con las madres y padres de familia.

Asimismo, también fue de suma importancia el apoyo y motivación de las docentes tutoras de los niños y niñas participantes, puesto que gracias a esto se pudo tener el contacto y comunicación constante con las madres y padres de familia de los niños y niñas. A partir del reconocimiento de la importancia del desarrollo integral de los niños y niñas a su cargo, las docentes motivaron su participación y la de sus madres y padres en el proyecto.

Asimismo, tampoco hubiera sido posible realizarlo sin la motivación e interés de los padres de familia, quienes, reconociendo la importancia del desarrollo socioemocional de sus hijos/as, no solo hicieron un esfuerzo para facilitar la participación de sus hijos/as (llevándoles su almuerzo después del colegio o mandando su mandil para el día de pintura, por ejemplo), sino que

también participaron de la actividad final que los involucraba, que requería su presencia y disponibilidad de tiempo.

Finalmente, el interés y motivación de los niños y niñas por participar de las actividades de los talleres fueron vitales para la implementación del proyecto, puesto que fue este interés por compartir con sus compañeros y realizar actividades artísticas, lo que los motivó a quedarse tres horas adicionales después de clases para sumergirse de lleno en la aventura de explorar la riqueza de su mundo emocional, a través de la creación de historias.

Por otro lado, es importante mencionar que la IE contó previamente con una iniciativa similar, como parte de una iniciativa de una de las docentes tutoras de los niños y niñas. En esta actividad las niñas y niños realizaban un cuento de elaboración propia. No obstante, en este caso, la actividad tenía características diferentes como que estaba dirigida por la docente y estaba principalmente enfocada en el aprendizaje de redacción de textos y el fomento de la lectura, los cual también son muy importantes para la formación de los niños y niñas. A diferencia de esta iniciativa previa, es proyecto analizado, se centró en la elaboración de un cuento como un medio a través del cual los niños y niñas puedan explorar diferentes aspectos de sus experiencias emocionales, dejando en segundo plano otros aspectos de la elaboración de texto, como el estilo, la redacción o la ortografía.

En ese sentido, la implementación regular de una actividad como esta requeriría de contar con el personal especializado y capacitado en la metodología del taller, así como de la disposición de material artístico y cuentos

infantiles relacionados a las experiencias emocionales que se experimentan durante esta etapa.

Sobre la Implementación de proyecto similares

De manera general, los resultados muestran que este tipo de programas podrían tener beneficios para el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Si bien, en el caso analizado esta fue realizado en un entorno educativo, por sus características podría ser implementado en diferentes entornos, que cuenten con espacios físicos alejados de ruidos y distractores del entorno que permita el desarrollo de las actividades sin interrupciones. Además, dado que el desarrollo socioemocional, como parte del desarrollo integral de los niños y niñas, es un objetivo transversal a diferentes instituciones vinculadas a la población infantil, este tipo de intervenciones podrían ser implementadas e impulsadas tanto por la DRELM, a través de las instituciones educativas, como las municipalidades distritales, a través de sus programas sociales dirigidos a la promoción del desarrollo integral de la infancia o sus bibliotecas municipales.

En ese sentido se plantea como recomendación que la Municipalidad de Jesús María, a través de su Subgerencia de Educación, Cultura y Turismo, en coordinación con las Unidades de Gestión Educativa locales y el Consejo Participativo Local de Educación (COPAJE), implemente este tipo de proyectos que fomentan el desarrollo socioemocional de los niños y niñas del distrito. Esto contribuiría con el cumplimiento de los objetivos planteados tanto por el MINEDU, como por la municipalidad.

En ese sentido, la implementación de este proyecto iría en la línea de iniciativas previas promovidas por la Subgerencia de Educación, Cultura y

Turismo, que comparten el componente de promoción de gusto por la lectura, como el “Programa MundoBus en los parques”, el cual consiste en facilitar una biblioteca itinerante, para promover la lectura en los niños y jóvenes, llevando estos materiales a los parques y plazas del distrito, y facilitando el proceso mediante promotores de lectura (Municipalidad de Jesús María 2020).



VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGULLÓ y otros

2011 Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*. Madrid, volumen 3, número 1, pp. 44-52.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_31.pdf

AMBRONA, Tamara, Belén LÓPEZ-PÉREZ y María MÁRQUEZ-GONZÁLEZ

2014 “Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Madrid, volumen 23, número 1, pp. 39-49.

ANDRÉS María Laura y otros

2017 Emotion regulation and academic skills: Relationship in children aged 9 to 11. *Suma Psicológica*. Bogotá, volumen 24, número 2, pp. 79-86.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0121-43812017000200079

AVILES, A. M., ANDERSON, T. R., y DAVILA, E. R.

2006 “Child and adolescent social-emotional development within the context of school”. *Child and Adolescent Mental Health*. Malden, volumen 11, número 1, pp. 32-39.

https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Aviles_et_al-2006-Child_and_Adolescent_Mental_Health.pdf

BAKER, Linda y Debora SCHER

2002 “BEGINNING READERS’ MOTIVATION FOR READING IN RELATION TO PARENTAL BELIEFS AND HOME READING EXPERIENCES”. *Reading Psychology*. Londres, volumen 23, número 4, pp. 239–269.

BANDURA, Albert

1977 "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological review*. California, volumen 84, número 2, pp. 191-215

BANDURA, Albert

1989 "Social cognitive theory". En VASTA, Ross (editor). *Annals of child development*. Connecticut, volumen 6, pp. 1-60.

BANDURA, Albert

1997 *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

BASSETT, Hideko Susanne DENHAM, y Melissa MINCIC

2012 "The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach". *Early Education y Development*. Virginia, volumen 23, número 3, pp. 259-279.

BUCKLEY, Mauren y Carolyn SAARNI

2014 "Emotion regulation: Implications for positive youth development". *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge. pp. 107-122.

BECK, Luna y otros

2011 "Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood". *Emotion*. Berlin, volumen 12, número 3, pp. 503-14.

CORTINA, Melissa y Mina FAZEL

2015 "The Art Room: An evaluation of a targeted school-based group intervention for students with emotional and behavioural difficulties". *The arts in psychotherapy*. Brixton, volumen 42, pp. 35-40.

BUCKLEY, Mauren y Carolyn SAARNI

2014 "Emotion regulation: Implications for positive youth development". En FURLONG, Michael, Richard GILMAN y Scott HUEBNER. *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge. pp. 107-122.

CALKINS, Susan y Ashley Hill

2007 Caregiver influences on emerging emotion regulation. En GROSS, James (editor). *Handbook of Emotion Regulation*, Nueva York: Guilford Press, pp. 229-248.

CARTWRIGHT, Kelly, Timothy MARSHALL y Erica WRAY

2015 "A Longitudinal Study of the Role of Reading Motivation in Primary Students' Reading Comprehension: Implications for a Less Simple View of Reading". *Reading Psychology*. Londres, 37, número 1, pp. 55–91.

CLARK, Cristina y Kate RUMBOLD

2006 "Reading for Pleasure: A Research Overview". Londres: National Literacy Trust.

COUNCILL, Tracy

2015 "Art Therapy with Children". En GUSSAK, David y Marcía L. ROSAL. *The Wiley Handbook of Art Therapy*. Nueva Jersey: John Wiley y Sons, Ltd., pp. 242–251.

COHOLIC, Diana y Mark EYS

2016 Benefits of an arts-based mindfulness group intervention for vulnerable children. *Child and adolescent social work journal*. Nueva York, volumen 33, número 1, pp. 1-13.

[https://www.researchgate.net/publication/284180011 Benefits of an Arts-Based Mindfulness Group Intervention for Vulnerable Children](https://www.researchgate.net/publication/284180011_Benefits_of_an_Arts-Based_Mindfulness_Group_Intervention_for_Vulnerable_Children)

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2019 *Proyecto Educativo Nacional al 2020*. Consulta: 20 de febrero de 2020.

<http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2019/evaluacion-pen-versionresumida.pdf>

DAVIS, Elizabeth y Linda LEVINE

2012 “Emotion Regulation Strategies That Promote Learning: Reappraisal Enhances Children’s Memory for Educational Information”. *Child Development*. Minnesota, volumen 84, número 1, pp. 361–374

DEVICICH, Daniel y otros

2017 “Effectiveness of a Mindfulness-Based Program on School Children’s Self-Reported Well-Being: A Pilot Study Comparing Effects With An Emotional Literacy Program”. *Journal of Applied School Psychology*. Auckland, volumen 33, número 4, pp. 309–330.

DIAMOND, Adele

2012 “Activities and programs that improve children’s executive functions”. *Current directions in psychological science*. Vancouver, Volumen 21, número 5, pp. 335-341.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0963721412453722>

DIAMOND, Adele y Katelyn LEE

2011 “Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old”. *Science*. Washington, volumen 333, número 6045, pp. 959-964.

<https://science.sciencemag.org/content/333/6045/959>

DIAMOND, Adele y Daphne Sue LING

2016 “Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that,

despite much hype, do not". *Developmental cognitive neuroscience*. Vancouver, volumen 18, pp. 34-48.

<https://www.researchgate.net/publication/286903550> Conclusions about Interventions Programs and Approaches for Improving Executive Functions that appear Justified and those that despite much hype do not

DIMIDJIAN, Sona y Marsha LINEHAN

2009 "Mindfulness practice". En O'DONOHUE, William y Jane FISHER (Editora). *General principles and empirically supported techniques of cognitive behavior therapy*. Nueva Jersey: John Wiley y Sons Inc., pp. 425-434.

EISENBERG, Nancy y Amanda MORRIS

2002 "Children's emotion-related regulation". *Advances in Child Development and Behavior*. Nueva York, volumen 30, pp.189-229.

FILELLA-GUIU, Gemma y otros

2014 Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, Navarra, volumen 26, pp. 125-147.

FIVUSH, Robyn y otros

2007 "Children's narratives and well-being". *Cognition and Emotion*. Londres, volumen 21, número 7, pp. 1414-1434.

GROSS, James

1998 The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General psychology*, volumen 2, pp. 271-299.

GROSS, James

2014 "Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations". En GROSS, James (editor). *Handbook of Emotion Regulation*. Segunda edición. Londres: The Guilford Press.

GROSS James y Ross THOMPSON

2007 "Emotion Regulation: Conceptual Foundations". En GROSS, James (editor). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: The Guilford Press. pp. 3-27.

GUMORA, Gail y William ARSENIO

2002 "Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children". *Journal of school psychology*. Nueva York, volumen 40, número 5, pp. 395-413.

https://www.researchgate.net/publication/223855569_Emotionality_Emotion_Regulation_and_School_Performance_in_Middle_School_Children

HOGAN, Patrick

2011 *What literature teaches us about emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

ICVEVIC, Zorana y Marc BRACKETT

2014 "Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability". *Journal of research in personality*. Connecticut 52, 29-36.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)

2020 *Censos Nacionales 2017: XII de Población y VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima: Redatam. Consulta: 20 de febrero 2020.

<http://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>

2019a *Estado de la niñez y la adolescencia* [informe técnico]. Lima.

2019b *Compendio Estadístico Provincia de Lima 2019* [informe]. Lima.

Censos nacionales 2017: XII de población, VII de vivienda y III de Comunidades indígenas. Sistema de consulta de Base de Datos.

Consulta: 18 de febrero del 2020.
<http://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>

Indicadores de Educación por Departamentos 2007-2017. Consulta: 18 de febrero del 2020.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1529/libro.pdf/

IZARD, Carroll y otros

2011 “Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation”. *Emotion Review*. Texas, volumen 3, número 1, pp. 44–52.

KUMSCHICK, Irina

2014 “READING and FEELING: the effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders”. *Frontiers in Psychology*, Berlín, volumen 5, número 1448.

MADDUX, James, y Jeffrey VOLKMANN

2010 “Self-Efficacy”. En HOYLE, Rick, (editor). *Handbook of Personality and Self-Regulation*. Nueva Jersey: Blackwell Publishing Ltd. , pp. 315–331.

MALTI, Tina y Gil NOAM

2016 “Social-emotional development: From theory to practice”. *European Journal of Developmental Psychology*. Missisauga, volumen 13, número 6, pp. 652-665.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2016.1196178?src=recsysjournalCode=pedp20>

MARTIN, Rebecca y Kevin OCHSNER

2016 The neuroscience of emotion regulation development: implications for education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. Nueva York, volumen 10, pp. 142–148.

MCGEOWN, Sara, Roger NOGARTE y Amy WARHURST

2012 “Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers”. *Educational Research. California*, volumen 54, número 3, pp. 309-322.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

2020 *Resultados de la evaluación censal de estudiantes 2018*. Consulta: 20 de febrero de 2020.

<http://umc.minedu.gob.pe/resultados-ece-2018/>

2018a *Buenas prácticas docentes – Inicial y primaria*. Consulta: 20 de febrero de 2020.

<http://www.minedu.gob.pe/buenaspracticasdcentes/pdf/tomo1-buenas-practicas-docentes-practicas-inicial-primaria.pdf>

2018b *La competencia lectora en el marco de PISA 2018*. Consulta 20 de febrero 2020.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Material-pedagogico-lectura.pdf>

2017 *Currículo Nacional de Educación Básica Regular [plan]*. Consulta: 20 de febrero de 2020.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

MINISTERIO DE DESARROLLO E INCLUSIÓN SOCIAL (MIDIS)

2018 *Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social: Incluir para crecer [plan]*. Consulta: 20 de febrero de 2020.

<http://www.midis.gob.pe/dmdocuments/estrategianacionaldedesarrolloeinclusosocialincluirparacrecer.pdf>

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (MIMP)

PNAIA 2012-2021 Plan nacional de acción por la infancia y la adolescencia 2012-2021. Consulta: 20 de febrero de 2020.

<https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/presentacion.php>

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES
(MIMP)

2012 *Plan nacional de acción por la infancia y la adolescencia 2012-2021.* Consulta: 20 de febrero de 2020.

https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pdf/Documento_PNAIA.pdf

MUNICIPALIDAD DE JESÚS MARÍA

2020 ACTIVIDADES ENERO 2020.

Consulta 26 de julio de 2020.

<https://www.munijesusmaria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/01/agenda-actividades-enero-2020.pdf>

MUNICIPALIDAD DE JESÚN MARÍA

2018 PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL DE LA
MUNICIPALIDAD DE JESÚS MARÍA 2018 – 2020.

Consulta: 26 de julio de 2020

https://www.munijesusmaria.gob.pe/pdf/resoluciones/2017/Adjuntos/PEI_2018-2020_MUNICIPALIDAD_DISTITAL_DE_JESUS_MARIA.pdf

MUNICIPALIDAD DE JESÚS MARÍA

2008 PLAN DE DESARROLLO CONCERTADO ACTUALIZADO DE
JESÚS MARÍA 2008 – 2015.

Consulta: 26 de julio del 2020

https://www.imp.gob.pe/images/IMP%20-%20PLANES%20DE%20DESARROLLO%20MUNICIPAL/jesús_maria_plan_de_desarrollo_concertado.pdf

MULTON, Karen, Steven BROWN y Robet LENT

1991 “Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation”. *Journal of counseling psychology*, volumen 38, número 1, pp. 30-38.

https://www.researchgate.net/publication/232450715_Relation_of_self-efficacy_beliefs_to_academic_outcomes_A_meta-analytic_investigation *Journal of Counseling Psychology* 38 3 0-38

NÓBLEGA, Magaly y otros

s/f. “Checklist de Regulación Emocional”. Manuscrito no publicado. Departamento de psicología, Facultad de psicología. Lima: s/e.

NACIONES UNIDAS

2018 *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe* [plan]. Consulta: 20 de febrero de 2020.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

NICHOLLS, Sophie

2009 “Beyond Expressive Writing: Evolving Models of Developmental Creative Writing”. *Journal of Health Psychology*. Bolu, volumen 14, número 2, pp. 171-180.

ORNAGHI, Verónica e Ilaria GRAZZANI

2013 “The relationship between emotional-state language and emotion understanding: A study with school-age children”. *Cognition y Emotion*. Milán, volumen 27, número 2, 356–366.

PAJARES, Frank

2003 "SELF-EFFICACY BELIEFS, MOTIVATION, AND ACHIEVEMENT IN WRITING: A REVIEW OF THE LITERATURE". *Reading y Writing Quarterly*. Atlanta, volumen 19, número 2, pp. 139–158.

PANDLEY, Anuja y otros

2018 Effectiveness of universal self-regulation–based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*. Londres, volumen 172, número 6, pp. 566-575.

<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2677898>

PARKER, Alisson y otros

2014 The impact of mindfulness education on elementary school students: evaluation of the Master Mind program. *Advances in School Mental Health Promotion*. Londres, volumen 7, número 3, pp. 184-204.

<https://www.researchgate.net/publication/271757456> The impact of mindfulness education on elementary school students
Evaluation of the Master Mind Program

PAULS, Cornelia

2004 "Physiological consequences of emotion regulation: Taking into account the effects of strategies, personality, and situation". En PHILIPPORT, Pierre y Robert FELDMAN (editores). *The regulation of emotion*. Nueva York: Psychology Press, pp. 333-358.

PETTY, Ana Lucía y DE SOUZA Maria Thereza Costa Coelho

2012 "Executive functions development and playing games". *US-China Education Review B*, Nueva York, volumen 9, pp. 795-801.

<https://eric.ed.gov/?id=ED537211>

PEURA, Pilvi y otros

2019 “Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter?” *Learning and Individual Differences*. Jyväskylä, volumen 73, pp. 67-78

https://www.researchgate.net/publication/333422031_Reading_self-efficacy_and_reading_fluency_development_among_primary_school_children_Does_specificity_of_self-efficacy_matter

RAWANA, Jennine, Benjamin DIPLOCK y Samantha CHAN

2018 “Mindfulness-Based Programs in School Settings: Current State of the Research”. En LESCHIED, Alan, Donald Saklofske y Gordon FLETT (editores). *Handbook of School-Based Mental Health Promotion*. Toronto: Springer, pp. 323–355.

RENSHAW, Tyler y Clayton COOK

2017 “Introduction to the special issue: Mindfulness in the schools—Historical roots, current status, and future directions”. *Psychology in the Schools*, Louisiana, volumen 54, número 1, pp. 5-12.

SAARNI Carolyn

1999. *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.

SABATIER, Colette y otros

2017 “Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences”. *Psicología desde el Caribe*. Barranquilla, volumen 34, número 1, pp. 101-110.

https://www.researchgate.net/publication/315825167_Emotion_Regulation_in_Children_and_Adolescents_concepts_processes_and_influences

SCHIEFELE, Ulrich y otros

2012 "Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence". *Reading Research Quarterly*. Nueva York, 47(4), 427-463.

SCHONERT-REICHL, Kimberly y otros

2015 "Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial". *Developmental Psychology*. Vancouver, volumen 51, número 1, pp. 52-66.

SCHUNK, Dale y Maria DIBENEDETTO

2016 "Self-Efficacy Theory in Education". En WENTZEL, Kathryn y David B. MIELE (editores). *Handbook of Motivation at School*. Londres: Routledge, pp. 34-54

SHIELDS, Ann y Dante CICCHETTI,

1997 "Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale". *Developmental Psychology*, volume 33, número 6, pp. 906 - 916.

SOLDEVILA, Ana y otros

2007 Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*. Lérida, volumen 19, número 1, pp. 47-59.

<http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-contenidos-para-desarrollar-la-conciencia.pdf>

SOTIL, Amparo y otros

2008. "Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de educación primaria". *Revista de investigación en psicología*. Lima, volumen 11, número 2, pp. 55-65.

STREUBEL, Berit y otros

2020 "Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4-to 9-year-old children". *Journal of Experimental Child Psychology*. Leipzig, volumen 193, número 104790.

THOMPSON, Ross

1994 "Emotion regulation: A theme in search of definition". *Monographs of the society for research in child development*. California, volumen 59, número 2-3, pp. 25-52.

<https://www.researchgate.net/publication/15215405> Emotion Regulation A Theme in Search of Definition

TRAVAGIN, Gabriele, Davide MARGOLA y Tracey REVENSON

2015 "How effective are expressive writing interventions for adolescents? A meta-analytic review". *Clinical Psychology Review*. Nueva York, volumen 36, pp. 42–55.

<https://www.researchgate.net/publication/271225550> How Effective Are Expressive Writing Interventions for Adolescents A Meta-Analytic Review

UNICEF

1989 *Convención sobre los derechos del niño*. Consulta 20 de febrero de 2020

[https://www.unicef.org/convencion\(5\).pdf](https://www.unicef.org/convencion(5).pdf)

UNICEF

2006 *Convención sobre los derechos del niño*. Consulta 20 de febrero de 2020

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

WATERS, Trisha

2004 "Therapeutic Storywriting: A practical guide to developing emotional literacy in primary schools". Chiswick: David Fulton.

WEBB, Thomas, Eleanor MILES y Paschal SHEERAN

2012 "Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation". *Psychological Bulletin*. Sheffield, volumen 138, número 4, pp. 775–808.

WU, Lin, Martin VALCKE y Hilde KEER

2019 "Factors Associated with Reading Comprehension of Secondary School Students". *Educational Sciences: Theory y Practice*. Cantón , volumen 19, número 4, pp- 34-47.

