

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**



**ESTUDIO PILOTO: EFECTOS DEL PROGRAMA *SECOND STEP* (“*SEGUNDO PASO*”) EN NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR DEL JARDÍN INFANTIL MUNICIPAL SANTA ISABEL**

**Trabajo de graduación presentado por Jacqueline Odette Mansilla Gaitán para optar al grado académico de Licenciada en Psicología**

**ESTUDIO PILOTO: EFECTOS DEL PROGRAMA *SECOND STEP* (“*SEGUNDO PASO*”) EN NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR DEL JARDÍN INFANTIL MUNICIPAL SANTA ISABEL**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**



**ESTUDIO PILOTO: EFECTOS DEL PROGRAMA *SECOND STEP* (“*SEGUNDO PASO*”) EN NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR DEL JARDÍN INFANTIL MUNICIPAL SANTA ISABEL**


**Trabajo de investigación presentado por Jacqueline Odette Mansilla Gaitán para optar al grado académico de Licenciada en Psicología**

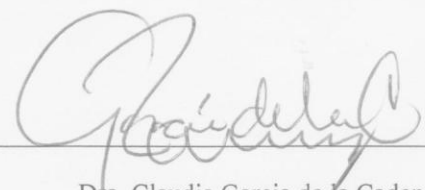
Guatemala, 2013


Vo. Bo. :

(f)   
Msc. Ruby Batz

Tribunal Examinador:

(f)   
Msc. Pablo Barrientos

(f)   
Dra. Claudia Garcia de la Cadena

(f)   
Msc. Ruby Batz

Fecha de aprobación: Guatemala 21 de Junio, 2013

## ÍNDICE

	Página
Resumen .....	x
<b>I. Introducción</b> .....	1
<b>II. Marco teórico</b> .....	3
<b>2.1. MODELO DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA</b> .....	3
<b>2.2. PROGRAMA “SEGUNDO PASO”</b> .....	6
2.2.1. <i>Competencias principales</i> .....	7
2.2.1.1. Empatía .....	8
2.2.1.2. Solución de problemas y control de impulsos .....	8
2.2.1.3. Manejo de la ira .....	9
2.2.2. <i>Fidelidad de la implementación</i> .....	9
2.2.3. <i>Estudios previos</i> .....	11
<b>2.3. COMPETENCIA EMOCIONAL</b> .....	14
2.3.1. <i>Desarrollo de la competencia emocional</i> .....	17
2.3.1.1. Adquisición de las emociones básicas .....	18
2.3.1.2. Adquisición de las emociones que involucran el yo.....	19
2.3.1.3. Adquisición de la empatía.....	19
<b>2.4. COMPETENCIA SOCIAL</b> .....	20
2.4.1. <i>Papel de los padres y profesores en el desarrollo de la competencia social</i> . 21	
<b>2.5. AUTORREGULACIÓN</b> .....	22

2.6.	<b>APRENDIZAJE SOCIO-EMOCIONAL</b> .....	24
2.6.1.	<i>Importancia del aprendizaje socio-emocional</i> .....	27
III.	<b>Marco Metodológico</b> .....	30
3.1.	<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	30
3.2.	<b>HIPÓTESIS</b> .....	30
3.2.1.	<i>Hipótesis Nula</i> .....	30
3.2.2.	<i>Hipótesis Alternativa</i> .....	31
3.3.	<b>DEFINICIÓN DE VARIABLES</b> .....	31
3.4.	<b>OBJETIVOS</b> .....	34
3.4.1.	<i>Objetivo general</i> .....	34
3.4.2.	<i>Objetivos específicos</i> .....	34
3.5.	<b>TIPO DE INVESTIGACIÓN</b> .....	35
3.6.	<b>PARTICIPANTES</b> .....	35
3.7.	<b>INSTRUMENTO</b> .....	36
3.8.	<b>PROCEDIMIENTO</b> .....	40
3.9.	<b>ANÁLISIS ESTADÍSTICO</b> .....	42
IV.	<b>Resultados</b> .....	43
V.	<b>Discusión</b> .....	50
VI.	<b>Conclusiones</b> .....	55
VII.	<b>Recomendaciones</b> .....	56
VIII.	<b>Bibliografía</b> .....	58

IX. Anexos.....	66
9.1. ANEXO 1: LECCIONES POR UNIDAD.....	66
9.1.1. <i>Lecciones de la unidad 1</i> .....	66
9.1.2. <i>Lecciones de la unidad 2</i> .....	67
9.1.3. <i>Lecciones de la unidad 3</i> .....	67
9.2. ANEXO 2: CRONOGRAMA PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA.....	68
9.3. ANEXO 3: HORARIOS CAPACITACIONES Y REUNIONES .....	70
9.4. ANEXO 4: GUÍA DE OBSERVACIÓN .....	71
9.5. ANEXO 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	73

## LISTA DE TABLAS

	Página
<b>Tabla 1.</b> <i>Definición conceptual y operacional de la variable 1 (Empatía)</i> .....	32
<b>Tabla 2.</b> <i>Definición conceptual y operacional de la variable 2 (Manejo de emociones fuertes)</i> .....	32
<b>Tabla 3.</b> <i>Definición conceptual y operacional de la variable 3 (Resolución de problemas sociales)</i> .....	33
<b>Tabla 4.</b> Conceptos y destrezas que mide la entrevista de conocimiento de “Segundo Paso” .....	38
<b>Tabla 5.</b> <i>Promedios del grupo control y grupo experimental</i> .....	43
<b>Tabla 6.</b> <i>Comparación del promedio de puntajes por area</i> .....	44
<b>Tabla 7.</b> <i>Nivel de significancia en las categorías de cada variable</i> .....	45
<b>Tabla 8.</b> <i>Nivel de significancia en las diferentes variables</i> .....	46

## LISTA DE GRÁFICAS

	Páginas
Gráfica 1: Preparación de la maestra y la auxiliar en las tres observaciones.....	47
Gráfica 2: Aplicación del programa en las tres observaciones.....	48
Gráfica 3: Respuesta de los niños en las tres observaciones.....	49

## RESUMEN

La edad preescolar se considera muy importante para la adquisición de habilidades sociales y emocionales, ya que el correcto aprendizaje de estas puede predecir el éxito académico y social en la vida futura. El objetivo de este estudio fue establecer los efectos del programa “*Segundo Paso*” en relación a la empatía, la resolución de problemas sociales y el manejo de emociones fuertes de niños de 5 a 6 años del Jardín Infantil Municipal Santa Isabel, con el fin de comprobar la utilidad de estos programas como una herramienta preventiva en Guatemala. Por esta razón en este estudio se evaluaron los resultados del programa “*Segundo Paso*”, una traducción al español del programa curricular para la prevención de violencia, *Second Step*. Este programa es un curriculum de aprendizaje de destrezas sociales y emocionales en el salón de clases.

Para evaluar los resultados de dicho programa se hizo una comparación entre la puntuación en la entrevista de evaluación para “*Segundo Paso*”, del grupo control y el grupo experimental (grupo que recibió el programa).

Los resultados de la comparación de ambos grupos demuestran que sí existe una diferencia significativa entre el grupo control y el grupo experimental. Del mismo modo también se compararon tres diferentes variables (empatía, resolución de problemas sociales, manejo de emociones fuertes) en donde se obtuvo una diferencia significativa en dos de las tres variables, resolución de problemas sociales y manejo de emociones fuertes. Demostrando con esto la utilidad del programa, en cuanto a resolución de problemas y manejo de emociones, en alumnos preescolares de la ciudad de Guatemala.

## I. Introducción

Según el informe estadístico de la violencia en Guatemala, desarrollado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2007), nuestro país está atravesando uno de los momentos más violentos de su historia. Las cifras de este informe ubican a Guatemala como uno de los países más violentos del mundo.

La niñez temprana es reconocida como una de las etapas claves para el desarrollo de las conductas violentas o agresivas. Estudios longitudinales han demostrado que un comportamiento agresivo en la adultez puede ser prevenido por medio de la enseñanza de destrezas socio-emocionales a los niños desde que son pequeños (Tremblay, 2008).

Durante la edad preescolar es más probable que los niños exhiban conductas que impliquen agresión física. Según Cepeda (2011) para la mayoría de los niños la agresión física comienza a disminuir cuando los niños se encuentran entre los 2 y los 3 años. Debido a que a esta edad los niños aprenden a regular y expresar sus emociones, utilizando como herramienta especial el lenguaje. Sin embargo, cierto porcentaje de niños no tienen la oportunidad de aprender la manera correcta de expresar y regular sus emociones y por lo mismo tienen una alta probabilidad de involucrarse en conductas delictivas en la juventud o adultez. Por esta razón es necesario implementar medidas preventivas desde que los niños están en edad preescolar para poder disminuir la delincuencia juvenil.

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar los efectos que tiene la aplicación de la tercera edición del programa “*Segundo Paso*” (traducción de “Second Step”), en relación a la empatía, el manejo de emociones y la resolución de problemas

sociales, sobre un grupo de niños de 5 a 6 años de Jardín Infantil de la Municipalidad de Guatemala, Santa Isabel, ubicado en la zona 1 de la ciudad de Guatemala.

Los objetivos específicos consistieron en evaluar y comparar el conocimiento y las destrezas socio-emocionales de los niños del grupo control con las de los niños del grupo experimental, así como capacitar a maestras y niñeras que trabajan con niños de 5 y 6 años del Jardín Infantil de la Municipalidad Santa Isabel, para que ayuden a sus alumnos a desarrollar de una buena manera sus habilidades sociales y emocionales, y por último, sensibilizar a todo el equipo docente del Jardín infantil Municipal Santa Isabel, acerca de la importancia del desarrollo de la competencia social y emocional en sus alumnos.

Esta investigación surge como respuesta a la necesidad de evaluar los efectos del programa “*Segundo Paso*” sobre una población de estudiantes guatemaltecos entre los 5 y los 6 años. Con los resultados de estas evaluaciones se puede saber sobre el efecto y la importancia de la aplicación de este programa en nuestra población.

“*Segundo Paso*” es un programa curricular de prevención de violencia en el aula de clases para estudiantes desde el nivel preescolar hasta básicos. Este programa busca reducir las conductas impulsivas y agresivas e incrementar los factores de protección y la competencia social y emocional. Dependiendo del grado de los niños el programa enseña empatía, habilidades para la resolución de problemas, evaluación de riesgo, toma de decisiones y la habilidad para el establecimiento de metas.

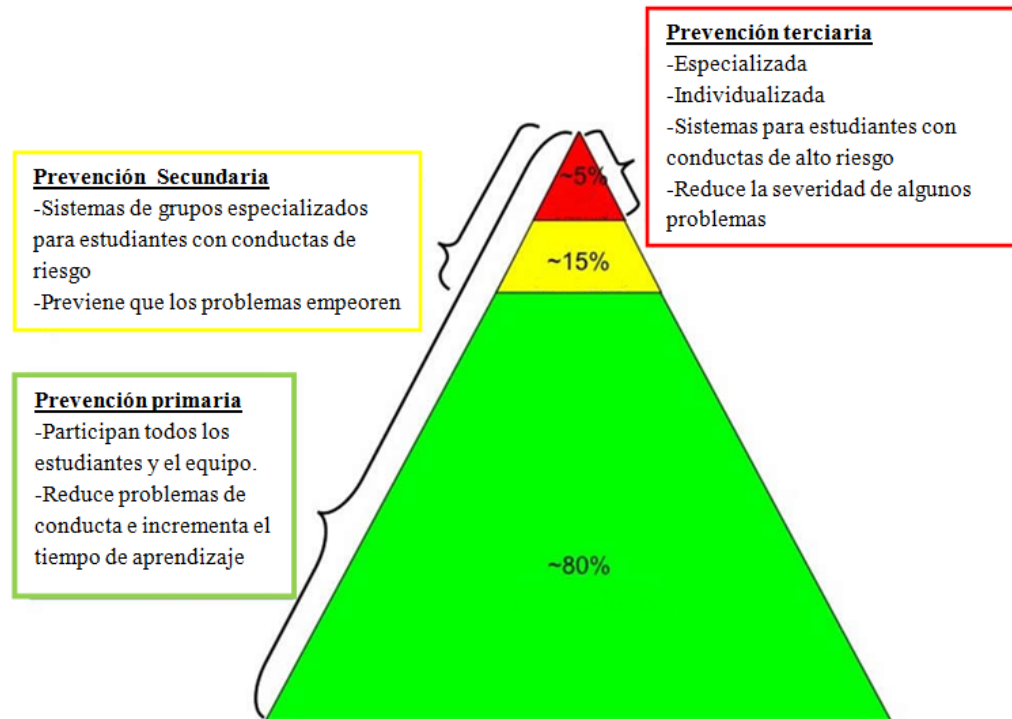
## II. Marco teórico

### 2.1. Modelo de prevención de la violencia

Uno de los sistemas principales para abordar el desarrollo social y emocional y el comportamiento desafiante es el modelo piramidal para apoyar la competencia socio-emocional en niños y adolescentes (Fox *et al*, 2003), que ilustra las etapas de apoyo del comportamiento positivo en toda la escuela. Esta es una aproximación sistemática y proactiva que habilita a los centros educativos para que apoyen la conducta de los estudiantes (y del equipo) efectiva y eficazmente. Este modelo emplea una aproximación de tres niveles de prevención que cumplen con el objetivo de tratar proactivamente las necesidades de la conducta social de todos los estudiantes y de prevenir el fracaso académico y social. Este modelo se basa en el Continuo de Apoyo Positivo de la Conducta (PBS, por sus siglas en inglés), para poder cumplir con su objetivo. Dicho continuo se ilustra en la figura 1 (Fox *et al*, 2009).

El primer nivel del modelo piramidal, prevención primaria, está diseñado para apoyar a todos los estudiantes y miembros del equipo en todo el centro escolar. Con esta intervención se ven resultados significativos como lo son el que los alumnos tengan un progreso anual adecuado y que se disminuya el porcentaje de estudiantes con referencias por disciplina. Generalmente es aplicado a todos los estudiantes del centro escolar, sin excepción alguna.

**Figura 1.** Continuo de apoyo positivo de la conducta (PBS)



Fuente: (Fox *et al*, 2009)

Aún con la prevención primaria un grupo de estudiantes van a requerir apoyo adicional para poder alcanzar el éxito. El segundo nivel, prevención secundaria, está diseñado para apoyar a un grupo específico de estudiantes que han respondido en cierta manera a las intervenciones primarias, pero cuya conducta podría ser de riesgo tanto para ellos como para sus compañeros. Este nivel se enfoca en prevenir que los problemas se conviertan en dificultades crónicas. Las prácticas se enfocan en intensificar el apoyo brindado en el primer nivel y en desarrollar sistemas o grupos específicos para asegurarse que las prácticas adoptadas sean bien implementadas. Es decir que el apoyo se brinda a pequeños grupos de estudiantes que requieren de más apoyo, y que no pueden ser atendidos adecuadamente dentro del nivel de prevención primaria.

Las intervenciones del tercer nivel del modelo piramidal, prevención terciaria, están diseñadas para apoyar a estudiantes independientes que requieren apoyo adicional para poder beneficiarse tanto de la prevención primaria como de la secundaria y cuya conducta es suficientemente seria como para requerir ayuda inmediata e intensiva. Las intervenciones en este nivel son altamente individualizadas y se desarrollan sistemas de apoyo para ayudar a los estudiantes a implementar las prácticas que se les han enseñado en las intervenciones individuales (Simonsen, Sugai & Negrón, 2008).

El programa “*Segundo Paso*” es un programa de prevención primaria, ya que el objetivo es que todos los estudiantes en todos los grados participen, utilizando esto como una herramienta de intervención preventiva. Es decir, es una intervención que previene el abuso escolar y la violencia interpersonal por medio del desarrollo de destrezas sociales y emocionales, así como de un clima escolar seguro. Este programa enseña destrezas específicas que fortalecen la habilidad de todos los estudiantes para aprender a tener empatía, manejar emociones y solucionar problemas (Arnesen, Meek-Hansen, Madslie, Kjelsrud & Sandvik, 2008). Como un programa de prevención primaria, “*Segundo Paso*”, trata con destrezas sociales básicas y resolución de problemas y conflictos (King, 2008).

El apoyo positivo de conducta (PBS), conocido en inglés como *Positive Behavior Support*, es definido por Carr *et al*, (2002) como una ciencia aplicada que utiliza métodos educativos tanto para expandir el repertorio de conductas de un individuo, como para cambiar el sistema y lograr rediseñar el ambiente en el que vive el individuo. Esto con el objetivo primordial de mejorar la calidad de vida y disminuir los problemas de conducta. El PBS se refiere a todas las destrezas que aumentan la probabilidad del éxito y satisfacción

personal en los ambientes académicos, laborales, sociales, recreacionales y familiares. La manera en que se da este apoyo es por medio de métodos educativos que pueden ser utilizados para enseñar, fortalecer y aumentar las oportunidades para la exposición de conductas positivas.

En otras palabras, el termino PBS hace referencia a la aplicación de intervenciones y sistemas conductuales positivos para lograr un cambio socialmente importante en el comportamiento. En el apoyo positivo de la conducta, la atención se centra en la creación de ambientes escolares que mejoren los resultados del estilo de vida para todos los niños y jóvenes. Esto se logra centrándose en que los problemas de conducta sean menos efectivos, eficientes y relevantes y haciendo que el comportamiento deseado sea más efectivo. Se ayuda al individuo a lograr sus metas en formas aceptadas por la sociedad, por medio de la eliminación o reducción de los episodios en los que se presentan problemas de conducta (Sugai *et al*, 2000).

## **2.2. Programa “Segundo Paso”**

“*Segundo Paso*” es un programa curricular de aprendizaje de destrezas sociales en clase para estudiantes desde la edad preescolar hasta la primaria, aproximadamente desde los 4 hasta los 14 años. Su objetivo es reducir las conductas impulsivas y agresivas e incrementar los factores de protección y la competencia socio-emocional (Promising Practices, 2006).

Este programa se desarrolló en los años 80 por el Comité para los niños (1980), una organización no lucrativa para educadores y profesionales de salud mental. Al principio

esta organización se enfocaba en la prevención y denuncia del abuso sexual en niños. En 1985, la misión se amplió para incluir las conductas agresivas y de alto riesgo de los niños. (Substance abuse and Mental Health Services Administration, SF).

La tercera edición del programa fue diseñada en el año 2004 con el objetivo de promover la competencia social y reducir los problemas socio-emocionales de los niños. El programa curricular le enseña a los estudiantes tres destrezas centrales para lograr un desarrollo social-emocional saludable: (a) empatía; (b) solución de problemas y (c) manejo de la ira (Committee for Children, 2002).

Para lograr este objetivo las lecciones del programa “*Segundo Paso*” están organizadas en tres unidades: entrenamiento de empatía, manejo de emociones y solución de problemas sociales. Los diferentes temas que aborda cada unidad están ilustrados en la tabla Lecciones por unidad que se encuentra en el anexo 1.

Las lecciones son secuenciales y apropiadas para el desarrollo del niño y proveen oportunidades para modelar, practicar y reforzar las destrezas. El programa curricular incluye discusión, modelaje de la maestra, destrezas de entrenamiento y juego de roles. Las historias son utilizadas para demostrar las destrezas importantes que sirven para relacionarse con pares y para enseñar las destrezas sociales afectivas (emocionales), cognitivas y conductuales. Las lecciones pueden ser incorporadas a las clases de salud, ciencias, matemática, estudios sociales y lenguaje (Promising Practices Network, 2006).

2.2.1. Competencias principales. El programa curricular “*Segundo Paso*” está diseñado para cumplir con los objetivos de la prevención primaria dándoles a los

estudiantes instrucciones formalizadas relacionadas con las competencias principales necesarias para la adquisición de destrezas sociales y emocionales. Las competencias necesarias son la empatía, la solución de problemas y control de impulsos, y el manejo de la ira. A continuación se discuten dichas competencias:

2.2.1.1. Empatía. La empatía es un proceso que involucra ser sensible a las diferentes emociones de un individuo. Los niños que no cuenta con esta competencia a menudo fallan en reconocer el estado de ánimo de otro niño (King, 2008). La empatía es un elemento crítico de conducta prosocial, y la conducta prosocial está relacionada con las relaciones saludables entre pares. Los niños que tienen buena habilidad de empatía tienden a mostrar más tendencias prosociales, como: ayudar o asistir a otros, consolar a otros o ser sensible a las necesidades de los demás (Findlay *et al*, 2006).

El programa “*Segundo Paso*” enfoca uno de sus componentes en la empatía, como consecuencia de una investigación cuyos resultados sugirieron que los niños agresivos a menudo tienen problemas entendiendo claves emocionales y que la agresión tiene una correlación negativa con la empatía (Frey, Nolen, Von Schoiack-Edstrom & Hirschstein, 2001). Este programa se esfuerza por enseñar a los estudiantes las destrezas necesarias para reconocer tanto sus propios sentimientos como los de los demás, considerar la perspectiva de los demás y responder emocionalmente a los demás (Frey *et al*, 2001).

2.2.1.2. Solución de problemas y control de impulsos. Las estrategias para resolver problemas se enfocan en reforzar el comportamiento social positivo, por

medio del modelaje positivo de los adultos. También se les enseña a los niños a resistirse o evitar la presión de grupo y a resolver los conflictos pacíficamente (King, 2008).

Este programa curricular utilizó una adaptación del modelo de procesamiento de la información social de Dodge, Petit, McClaskey, y Brown (1986) en su estrategia de los cinco pasos para la resolución de problemas. Esta estrategia les enseña a los niños a identificar el problema, buscar posibles soluciones, evaluar las soluciones, seleccionar, planear y probar la solución y por último evaluar si la solución funcionó (Frey *et al.*, 2001). Los cinco pasos completos se enseñan únicamente en primaria. Los niños de preescolar aprenden únicamente tres pasos. Estos pasos involucran primero calmarse, después describir lo que sucedió y por último buscar diferentes soluciones para el problema.

2.2.1.3. Manejo de la ira. La unidad del programa está basada en la investigación que Lochman, Nelson & Sims (1981) hicieron al respecto. “*Segundo Paso*” enseña a los estudiantes a estrategias para manejar su ira. Entre estas estrategias están: reconocer las claves de la ira o el enojo en el cuerpo, técnicas para la reducción del estrés y la identificación de limitaciones personales. Estas destrezas son enseñadas y practicadas por medio de juego de roles, modelaje, ensayo de técnicas y demostraciones de situaciones de la vida real (King, 2008)

2.2.2. Fidelidad de la implementación. Fidelidad de implementación se define como el grado en que un tratamiento o intervención es implementada como se debe. El hecho de que el programa sea implementado como se debe, le da validez interna al estudio y brinda evidencia que los resultados obtenidos están verdaderamente relacionados

con tratamiento o intervención y no con factores externos (Harn, Parisi & Stoolmiller, 2013).

La efectividad del programa curricular “*Segundo Paso*” depende de si es aplicado de la manera que se debe. Las prácticas de implementación deben incluir: (a) Apoyar las estrategias y conceptos del programa en las actividades diarias y utilizar mensajes consistentes a lo largo del día escolar; (b) Extender las oportunidades de aprendizaje por medio de la aplicación de las destrezas en todos los entornos; y (c) Que las autoridades modelen las destrezas y conductas de “*Segundo Paso*” en todas las interacciones con los niños, con los compañeros de trabajo y con los padres. El programa es más efectivo cuando los estudiantes reciben reforzamiento por todos los adultos en el centro escolar (Committee for Children, 2002).

Se recomienda que los maestros de cada grado sean los presentadores principales de las lecciones del programa. El consejero o director del centro escolar puede cumplir con un rol de apoyo. Existen ciertas ventajas cuando el maestro encargado de cada grado es el que imparte el programa. Entre ellas están las siguientes: (a) El maestro de cada clase conoce mejor a sus estudiantes y puede enseñarles las lecciones dependiendo de las necesidades del grupo; (b) El modelaje de la forma correcta de aplicar las destrezas puede ocurrir en momentos oportunos a lo largo del día por el maestro que sabe que es lo que ha sido abordado en cada lección; (c) Presentando el programa curricular, los maestros se establecen a sí mismos como personas primarias de apoyo y los estudiantes los pueden buscar en cualquier momento; y (d) Los maestros de grado pueden encontrar maneras de

integrar las destrezas del programa “*Segundo Paso*” en otros periodos de la clase para estimular el aprendizaje (Committee for Children, 2002).

El comité creador del programa sugiere que se entrene a todo el personal del centro escolar donde se planea implementar el programa. Esto debido a que de esta forma los estudiantes pueden recibir un mensaje consistente cuando todos los adultos en el sistema utilizan el mismo lenguaje y los mismos procesos en las actividades del día a día. Si entrenar a todo el personal no es posible, ayuda tener al menos dos maestras dentro del centro escolar que sepan utilizar el programa curricular, para que se puedan apoyar entre ellas (Committee for Children, 2002).

2.2.3. Estudios previos. Internacionalmente, se han realizado diversos estudios en donde se han evaluado los resultados del programa “*Segundo Paso*” (o Second Step), los cuales se mencionan a continuación. Amesty & Clinton (2009) publicaron “Adaptación cultural de un programa de prevención a nivel preescolar”. Este estudio se hizo en Venezuela con el objetivo de evaluar la efectividad del programa ““*Segundo Paso*””, en relación a la empatía, el manejo de emociones y la resolución de problemas sociales. Se realizó un estudio experimental entre dos grupos de niños en edad preescolar, específicamente entre 3 y 5 años. El grupo experimental recibió el programa de prevención de violencia “*Segundo Paso*” y el grupo control no recibió ningún tipo de intervención.

Los niños participaron en 25 lecciones del programa, en un período aproximado de 3 meses. Para la evaluación se realizó la entrevista elaborada por el Comité para los niños (Committee for Children) a cada niño del grupo experimental y del grupo control. Los

resultados de las entrevistas del grupo experimental reflejaron que existe una diferencia entre el puntaje de la primera entrevista en comparación con la segunda. Es por esto que se logró proporcionar evidencia acerca de la utilidad del Programa “*Segundo Paso*” en niños venezolanos de edad preescolar.

Pedraza (2009) realizó el estudio *Examen de la implementación del programa “Second Step en un sistema escolar público”* en el Sur de Florida, USA. Este fue un estudio que evaluó los factores de implementación asociados con la instalación del programa “*Segundo Paso*”, en 6 escuelas primarias. Las metas del estudio fueron proveer un mejor entendimiento de los factores que apoyan la implementación de un programa basado en evidencia en escuelas públicas, los factores que se restringen a la implementación y cómo los desarrolladores e investigadores pueden facilitar la aplicación de la investigación a la práctica.

Se compararon escuelas que aplicaban el programa en todos los grados y escuelas que únicamente lo aplicaban en algunos grados. Luego del análisis de los datos se pudo ver que no hubo diferencias significativas entre las escuelas que lo implementaron en todos los grados y aquellas en las que se implementó sólo en clases específicas. El efecto del programa en los dos tipos de escuelas fue significativo para los alumnos, pero no existió diferencia entre los resultados de las escuelas que lo implementaron en todos los grados y las que no.

Por su parte King (2008) realizó un estudio llamado *La evaluación de un programa de educación de carácter en una escuela primaria*. El propósito de esta disertación aplicada

era evaluar el programa “*Segundo Paso*”, en una escuela del condado del sudeste de Florida, USA. Los datos obtenidos de esta investigación indicaron que el número de remisiones a la oficina por disciplina disminuían durante el año de tratamiento, cuando esto fue comparado con años anteriores. Del mismo modo los resultados reflejaron que el programa se llevó a cabo tal como fue diseñado, pero también indicó que muchos miembros del cuerpo docente sentían que habían sido forzados a aceptar el programa.

Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey & Rivara (1997) llevaron a cabo el estudio *Eficacia de un programa para la prevención de violencia en una escuela primaria de Washington, USA. Un ensayo aleatorio controlado*. El objetivo de este estudio era determinar si el “*Second Step*” conduce a la reducción de conductas agresivas y aumenta las conductas prosociales entre los estudiantes de primaria utilizando un ensayo aleatorio controlado.

En este estudio participaron seis pares de escuelas. Los cambios en la agresividad y en la conducta prosocial fueron medidos a las 2 semanas y a los 6 meses después de la aplicación del programa por medio de reportes de padres y maestros, así como por observación de una muestra aleatoria de estudiantes en clase y en el área de juegos o cafetería. Luego de esto se llegó a la conclusión que el “*Second Step*” produce un cambio moderado en las conductas de agresión física y un incremento de conductas neutrales y prosociales en la escuela.

Por último, Taub (2001) publicó un estudio llamado *Evaluación del programa para la prevención de violencia “Second Step” en una escuela primaria rural*. Este proyecto

investigó si el programa curricular “*Second Step*” puede mejorar o prevenir los problemas de comportamiento social en una escuela primaria rural de Nueva Inglaterra. El grupo experimental estaba formado por 54 estudiantes de tercer y cuarto grado que recibieron el programa “*Second Step*”. El grupo control estuvo compuesto por 33 estudiantes; para este grupo utilizaron otra escuela en la que tomaron una sección de tercero, una cuarto y otra de quinto.

La metodología usada en este proyecto consistió en que las lecciones del “*Second Step*” fueron dadas por las maestras durante 30 minutos diarios, dos veces por semana. Se realizó recolección de datos antes de empezar la intervención, antes de terminar el año escolar y después de la implementación del programa. Los resultados se obtuvieron por medio de una escala completada por las maestras por cada niño y por medio de una observación de 15 minutos a cada niño. En los resultados del reporte de las maestras los estudiantes fueron clasificados con una competencia social más alta un año después de la aplicación del programa “*Second Step*”. A partir de la observación dos de los cuatro comportamientos observados (competencia social y conductas antisociales) mostraron cambios significativos con el paso del tiempo. Dos de los comportamientos (seguimiento de las reglas de clase y molestar a otros estudiantes) no mostraron un cambio significativo.

### **2.3. Competencia emocional**

Antes de definir competencia emocional es importante entender qué son las emociones. Las emociones son definidas por Campos (2004) y por Saarni *et al* (2006) como un <<sentimiento o afecto que surge cuando una persona se encuentra en cierto

estado o interacción importante para ella, especialmente para su propio bienestar>>. Las emociones pueden adoptar formas específicas como alegría, temor, enojo, etc., dependiendo de la manera en que una transacción afecta al individuo y también pueden variar en cuanto a su intensidad (Santrock, 2007).

Teniendo definidas las emociones, es prudente hablar de la competencia emocional. La competencia emocional es definida por Saarni (2000) como la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales. Esto requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. Este autor define la autoeficacia como la capacidad y las habilidades del individuo para lograr los objetivos deseados.

Competencia emocional no es lo mismo que inteligencia emocional, la competencia emocional pone énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. En cambio la inteligencia emocional, según Salovey & Mayer (1990), es la habilidad para supervisar los sentimientos y emociones propias y ajenas con el fin de lograr discriminarlos y utilizar esta información en la orientación del pensamiento y el comportamiento propio.

Diversos autores han identificado diferentes dominios en los que se puede agrupar la competencia emocional. En esta revisión hablaremos de los dominios designados por Bisquera & Pérez (2007) y por Saarni *et al* (2006).

Para Bisquera & Perez (2007) la competencia emocional se puede agrupar en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

La conciencia emocional se define como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Y por último la competencia para la vida y el bienestar es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sea privados, profesionales o sociales así, como las situaciones excepcionales con las que uno se tropieza (Bisquera & Perez, 2007).

Por otro lado, Saarni *et al* (2006) definen la competencia social como un concepto íntimamente relacionado a la inteligencia emocional, que se enfoca en la naturaleza adaptativa de las experiencias emocionales. Para estos autores ser emocionalmente competente involucra desarrollar varias habilidades en contextos sociales. Entre estas habilidades se encuentran las siguientes: (1) Conciencia de los propios estados emocionales; (2) detectar las emociones de otros; (3) Uso del vocabulario de los términos

emocionales en formas social y culturalmente apropiadas; (4) Sensibilidad empática y comprensiva de las experiencias emocionales de otros; (5) Reconocer que los estados emocionales internos no necesariamente corresponden a las expresiones externas; (6) Afrontar de manera adaptativa las emociones negativas utilizando estrategias de autorregulación que reducen la intensidad o duración de dichos estados emocionales; (7) Conciencia de que la expresión de las emociones tienen un papel preponderante en la naturaleza de las relaciones; y por último, (8) Pensar que uno se siente de la forma en que desea sentirse.

2.3.1. Desarrollo de la competencia emocional. Lewis (2002) afirma que las emociones primarias aparecen en los primeros años de vida. Las emociones primarias incluyen la sorpresa, el interés, la alegría, el enojo, la tristeza, el temor y el disgusto. Las emociones de la infancia varían desde angustia general hasta placer. La tristeza surge a los tres meses, en conexión con el retiro de eventos estimulantes positivos. Hacia los dos años de edad los niños comienzan a trabajar en la expresión emocional para lograr la comprensión del contexto y conocimiento de quienes reciben la comunicación (Davis & Palladino, 2008).

Según Lewis (2002) las emociones autoconscientes aparecen alrededor del año y medio de edad, justo después del surgimiento de la conciencia. Las emociones autoconscientes requieren de la cognición, especialmente de la conciencia. Entre estas emociones se encuentran la empatía, los celos y la turbación.

El orgullo y la culpa también forman parte de las emociones autoconsciente pero estas aparecen alrededor de los dos años y medio de edad. Este segundo conjunto de emociones autoconscientes es conocido como emociones evaluativas autoconscientes (Lewis, 2002).

Cerca de los 3 años de edad, las emociones que experimenta un niño se vuelven enormemente diferenciadas debido a que el niño desarrolla algunas habilidades cognoscitivas bastante sofisticadas que instalan el escenario para un nuevo conjunto de emociones (Davis & Palladino, 2008). Cuando el niño ya adquirió las emociones evaluativas autoconscientes, es capaz de utilizar estándares y reglas sociales para evaluar su comportamiento. Es decir que a partir de los tres años el niño adquiere un sentido de autoconciencia, una comprensión de que constituye el éxito o el fracaso, y la habilidad para evaluar su comportamiento en comparación con los estándares (Lewis, 2002; Davis & Palladino, 2008)

Papalia, Wendkos & Duskin (2005) ilustran el desarrollo de las emociones como un proceso en el que primero se adquieren las emociones básicas, luego las emociones que involucran el yo y por último la empatía.

2.3.1.1. Adquisición de las emociones básicas. Después del nacimiento los bebés muestran signos de entusiasmo, interés y aflicción. Estas son principalmente fisiológicas y surgen como respuesta a la estimulación sensorial o procesos internos. Aproximadamente durante los siguientes seis meses, esos estados se diferencian en verdaderas emociones como la alegría, sorpresa, tristeza, repugnancia, enojo y temor.

Estas se desarrollan como reacciones a eventos que tienen significados para el bebe (Papalia, Wedkos & Duskin, 2005).

2.3.1.2. Adquisición de las emociones que involucran el yo. A estas emociones también se les llama emociones autoconscientes. Entre esta categoría entra el bochorno, la empatía y la envidia. Dichas emociones surgen después de que el niño haya desarrollado la conciencia de sí (cognición que se tiene de una identidad reconocible, separada y diferente al resto del mundo). Esta conciencia parece surgir entre los 15 y los 24 meses cuando los niños se hacen capaces de hacer representaciones mentales de sí mismas y de otras personas y cosas.

A los tres años, aproximadamente, cuando ya adquirió la conciencia de sí más un buen conocimiento acerca de los estándares, reglas y metas aceptados por su sociedad, el niño empieza a mostrar emociones auto-evaluativas como el orgullo, la vergüenza y la culpa. Esto ocurre porque ya pueden evaluar sus propios pensamientos, planes, deseos y conducta frente a lo que se considera socialmente apropiado (Papalia, Wedkos & Duskin, 2005).

2.3.1.3. Adquisición de la empatía. Se dice que esta habilidad para ponerse en el lugar de otra persona y sentir lo que esta siente, o lo que se espera que sienta, en una situación particular surge aproximadamente durante el segundo año y se incrementa con la edad. Con el paso del tiempo los niños se hacen cada vez más capaces de diferenciar sus propios estados mentales de los de otra persona. La empatía depende de la cognición

social, que es la habilidad para entender que otros tiene estados mentales (Papalia, Wedkos & Duskin, 2005).

#### **2.4. Competencia social**

Trianes, Muñoz & Jiménez (2003) mencionan en su libro *Competencia Social: Su Educación y Tratamiento*, que algunos autores entienden que el ámbito de la competencia social abarca todo tipo de actividades de adaptación y supervivencia en los contextos sociales, mientras que otros lo entienden en un sentido más restringido, limitándose principalmente al contexto específico de las interacciones, relaciones y amistades con otros niños y adultos, en la familia, la escuela y otros ámbitos.

Según estos mismos autores una habilidad social es un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que está. Es decir las habilidades sociales son vistas como comportamientos o pensamientos que son instrumentales para resolver conflictos, situaciones o tareas sociales. Estos comportamientos influyen beneficiosamente en el desarrollo social a largo plazo y proporcionan aceptación y estima de parte de los agentes sociales.

Competencia social no es lo mismo que habilidad social. La competencia social, en comparación con la habilidad social, implica una evaluación más amplia sobre capacidades del sujeto para alcanzar resultados positivos a largo plazo. Esta es una estructura cognitiva y comportamental más amplia, que engloba habilidades y estrategias concretas conectadas

con otras estructuras motivacionales y afectividad dentro del funcionamiento psicológico personal.

2.4.1. Papel de los padres y profesores en el desarrollo de la competencia social. Trianes, Muñoz & Jiménez (2003) exponen que los padres y profesores ejercen una acción educativa, para ayudar al niño a progresar, a través de la interacción con él, guiada en gran medida por el lenguaje; aprobando y reforzando los comportamientos que se ajustan a lo esperado; dirigiendo y representando para el niño el comportamiento correcto; actuando como modelos reflexivos, supliendo la autorregulación que le falta al niño; apoyando con el ejemplo y la acción y con otros. La familia, la escuela y el grupo de iguales son tres sistemas sociales que tienen múltiples influencias en el desarrollo del niño.

Se han hecho diversos estudios que han demostrado que los indicadores de calidad de la relación padres-hijos predicen los problemas emocionales y conductuales del niño (Greenberg, Lengua, Coie & Pinderhughes, 1999; Patterson Forgatch, Yoerger & Stoolmiller, 1998). Las teorías de socialización sostienen que la familia en la infancia tiene una alta influencia en la socialización, ya que la infancia es un periodo en el cual se desarrollan los atributos de una personalidad estable (Wiggins, Sofronoff & Sanders, 2009).

Del mismo modo, Trianes, Muñoz & Jiménez (2003) mencionan que la familia es el contexto básico donde se aprenden habilidades y formas competentes de actuación a lo largo de la infancia y adolescencia. La familia ha sido caracterizada como un sistema donde todos sus miembros se influyen recíprocamente; pero, a su vez, pertenece al más amplio sistema de la sociedad, del que recibe múltiples influencias. Por esta razón no solo los

padres son los únicos responsables del desarrollo y la educación de la competencia social de sus hijos, ya que no son los únicos causantes de los problemas de comportamiento social de estos.

Un desarrollo óptimo de la socialización se ha relacionado con prácticas de crianza que promueven autonomía y con padres que son sensibles y están disponibles para el niño cuando el niño lo necesita (Wiggins, Sofronoff & Sanders, 2009). Los padres influyen directamente, como estimuladores y sancionadores de la conducta de los hijos, pero también indirectamente, actuando como modelos espontáneos mediante el afecto y el apoyo emocional (Trianes, Muñoz & Jimenez, 2003).

Las escuelas son ambientes óptimos para enseñar conducta social de calidad, ya sea de manera formal o informal. La familia y escuela están ligadas íntimamente ya que la sociedad las contempla como dos instituciones que deben trabajar juntas para reforzar la educación de los niños y jóvenes. Es necesaria la participación de los padres en cualquier intervención psicoeducativa o clínica para mejorar el desarrollo social y afectivo de un niño (Trianes, Muñoz & Jiménez, 2003).

## **2.5. Autorregulación**

En el primer año de vida, el bebé desarrolla de una manera gradual la capacidad para inhibir la intensidad y duración de las reacciones emocionales (Eisenberg, 2001; Thompson, 2006). Luego de esto, en la infancia, cuando los bebés se activan emocionalmente, adquieren la habilidad para redirigir su atención o distraerse para reducir

su activación, a lo que se le llama regulación emocional (Grolnick, Bridges & Connell, 1996)

El término regulación emocional se refiere a cómo las personas tratan de influenciar qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo experimentan y expresan estas emociones (Gross, 2008). Debido a que las emociones son procesos que se desencadenan con el paso del tiempo, la regulación emocional involucra cambios en la dinámica emocional, o en la latencia, magnitud, duración y desplazamiento de las respuestas en los dominios conductuales, experienciales y fisiológicos. La regulación emocional puede disminuir, intensificar, o simplemente mantener, las emociones dependiendo de las metas del individuo. La regulación emocional también puede cambiar el grado en el que los componentes de respuesta a las emociones son coherentes con la emoción en sí (Gross & Thompson, 2006).

La autorregulación en los niños se refiere a los procesos que permiten al niño responder apropiadamente a su ambiente. Los niños deben aprender a evaluar lo que ven, tocan, prueban, y huelen, y compararlo a lo que ya saben. Los niños también deben aprender a utilizar la autorregulación para comunicar, con cualquier medio, la respuesta hacia cualquier estímulo que reciben. Está claro que la autorregulación no es una destreza independiente, ya que los niños necesitan transformar lo que experimentaron a información que puedan utilizar para regular los pensamientos, emociones y comportamientos.

Como la autorregulación involucra dominios diferentes, la regulación de un dominio afecta otras áreas del desarrollo. La autorregulación emocional y cognitiva no son destrezas

separadas. Es más, el pensamiento afecta la emoción y las emociones afectan el desarrollo cognitivo según Rose (2011). Por ejemplo, los niños que no pueden regular efectivamente su ansiedad tienden a alejarse, en lugar de involucrarse en actividades de aprendizaje que sean difíciles o retadoras.

A medida que los niños van desarrollando, sus destrezas regulatorias se vuelven más sofisticadas. Los niños empiezan a regular la emoción y las respuestas sensorio-motoras desde antes del nacimiento. Los niños pequeños empiezan a inhibir las respuestas y a cumplir con las demandas de sus cuidadores. A los 4 años, los niños empiezan a exhibir formas más complejas de autorregulación, como anticipar las respuestas apropiadas y modificar sus respuestas cuando las circunstancias sean diferentes.

Las destrezas de autorregulación se desarrollan gradualmente, así que es importante que los adultos tengan expectativas de conducta apropiadas al desarrollo del niño. A medida que van creciendo y desarrollando, la mayoría de niños empiezan a utilizar las destrezas de autorregulación sin ninguna ayuda. Ellos desarrollan estrategias para manejar la información que reciben, elegir respuestas adecuadas y mantener niveles de excitación que les permitan participar activamente en el aprendizaje. Cuando los niños se autorregulan sin ayuda, se puede decir que han internalizado la autorregulación (Rose, 2011).

## **2.6. Aprendizaje Socio-emocional**

La educación emocional es concebida por Bisquerra (2003) como un “proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el propósito

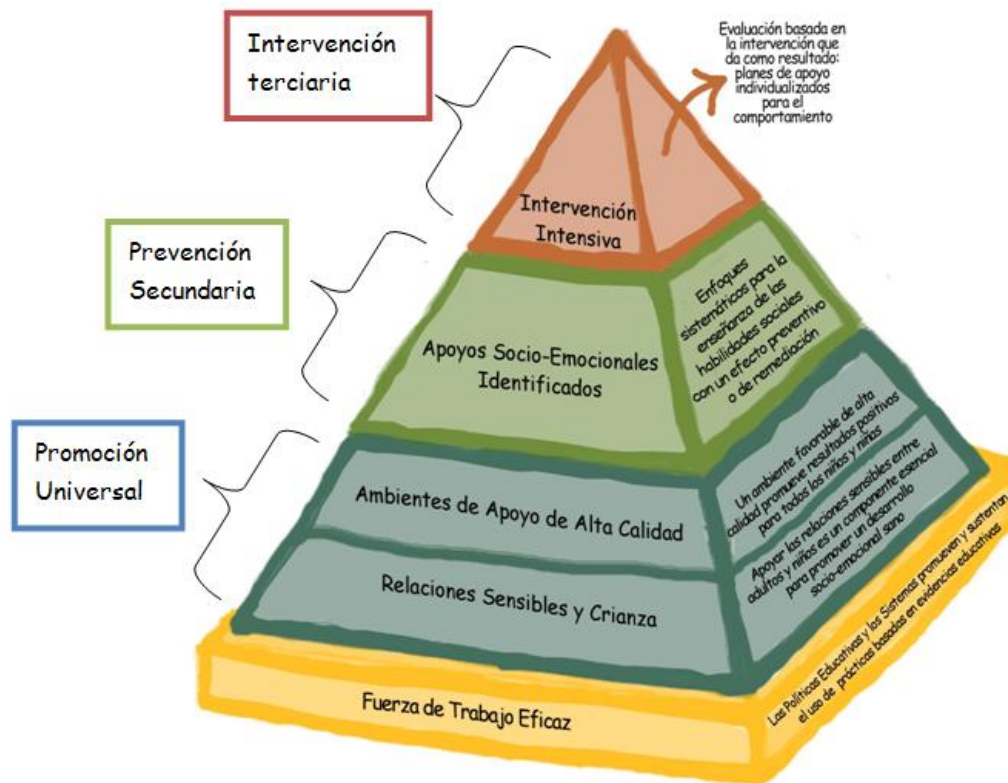
de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.

La educación emocional es una manera de prevención primaria inespecífica. La prevención primaria es un tipo de intervención universal, es decir, que es implementada con todos los estudiantes en todos los contextos, por medio de la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones (Crone, 2004; Bisquerra 2003).

Existe un modelo que se enfoca en promover el aprendizaje social y emocional, que apoya a los niños para que puedan actuar de manera apropiada, y previene los problemas de conducta, llamado Modelo piramidal para apoyar la competencia socio-emocional. El modelo, como se ilustra en la Figura 2, está compuesto por cuatro niveles de prácticas de intervención para tratar con las necesidades de los niños con problemas de conducta persistentes, como se ilustra en la Figura 2 (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph & Strain, 2003).

El modelo describe tres niveles de prácticas de intervención: promoción universal para todos los niños, prevención secundaria para tratar las necesidades de intervención de niños en riesgo de problemas socio-emocionales e intervención terciarias necesitadas por niños con retos persistentes (Fox, Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter, 2009). Estos niveles se describen a continuación.

**Figura 2:** Modelo piramidal para apoyar la competencia socio-emocional



(Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph & Strain, 2003)

El primer nivel involucra dos diferentes áreas de práctica que son de vital importancia para la promoción del desarrollo social en los niños pequeños. La primera área involucra la provisión de relaciones sensibles y de crianza al niño. Esto incluye a la familia o al cuidador principal. Además del enfoque en la relación con el niño, este nivel también describe la necesidad de desarrollar alianzas con la familia. La segunda área de promoción universal es la provisión de ambientes de apoyo. Tanto en casa como en la comunidad, esta área de la pirámide se refiere a la promoción de ambientes predecibles y de apoyo y interacciones familiares que promuevan el desarrollo socio-emocional del niño.

El nivel de prevención secundaria de la pirámide incluye la provisión de una instrucción explícita en cuanto a destrezas sociales y regulación emocional. En los

programas para la niñez temprana, todos los niños requieren orientación de algún adulto e instrucciones para aprender a expresar sus emociones apropiadamente, a jugar cooperativamente con sus compañeros, y a utilizar estrategias para la resolución de problemas.

El tercer nivel de la pirámide, intervención terciaria, se utiliza cuando los niños tienen problemas de conducta persistentes que disminuyen con las intervenciones en los niveles anteriores. Cuando esto ocurre es necesario desarrollar intervenciones específicas para resolver los problemas de conducta y apoyar el desarrollo de nuevas destrezas (Fox et al, 2009).

Según Darder (2003) existen diferentes competencias de la inteligencia emocional que es necesario que los profesionales conozcan para la educación efectiva de las emociones. Entre estas competencias está el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de dirigir y controlar emociones, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones de los demás y la conducción en las relaciones.

Según Cela (2003) la tarea de los maestros y de las personas implicadas en la educación primaria consiste en facilitar la reflexión sobre la lógica que guía las emociones, que es diferente a la que guía la razón, y que ambas son necesarias. Esta reflexión debe partir, en las primeras etapas de la vida, de lo concreto.

2.6.1. Importancia del aprendizaje socio-emocional. La competencia emocional es crucial para desarrollar la habilidad de los niños de interactuar y de entablar relaciones con otros. Las interacciones exitosas e independientes con los compañeros de la

misma edad son un predictor central de salud mental y bienestar futuro, empezando en el preescolar y continuando durante los años escolares, cuando la reputación entre los pares es solidificada (Denham *et al.*, 2003).

Elias *et al* (1997) mencionó que existen estudios realizados en diferentes escuelas que han demostrado que el denominador común entre los diferentes tipos de escuelas que muestran éxito académico es que tienen procedimientos sistemáticos para promover el aprendizaje social y emocional de los niños.

La competencia social y emocional es la habilidad para entender, manejar y expresar los aspectos sociales y emocionales de la propia vida en maneras que habiliten el manejo exitoso de las tareas de vida como lo son el aprender, la formación de relaciones, la solución de problemas cotidianos y el adaptarse a las demandas complejas de desarrollo y crecimiento (Elias *et al*, 1997).

La evidencia sugiere que sin una intervención emocional temprana, los problemas sociales y del comportamiento en los niños pequeños son factores de riesgo claves que marcan el inicio de problemas académicos, la retención de grado, deserción escolar y comportamiento antisocial (Webster & Reid, 2004).

Es de vital importancia el desarrollo de la conducta prosocial en la edad preescolar debido a la efectividad del desarrollo de las habilidades que entran dentro de esta categoría para la prevención de la conducta violenta. Del mismo modo, la intervención temprana en el preescolar logra disminuir los riesgos relacionados con el mantenimiento de los

problemas de conducta, agresividad, desobediencia y conductas impulsivos en la edad escolar, adolescencia y adultez (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio & Delgado, 2005).

El mantenimiento de la conducta agresiva durante la infancia temprana hace que sea más probable que se presenten desórdenes de conducta en la infancia media y/o adolescencia, así como también desarrollar un patrón de conducta antisocial en algún futuro (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio & Delgado, 2005).

### III. Marco metodológico

#### 3.1. Justificación

Está comprobado que los niños que están emocionalmente bien adaptados tienen más probabilidad de experimentar éxito temprano en la escuela. Un ambiente de aprendizaje que enfatice la importancia de las habilidades sociales y emocionales, puede disminuir significativamente los factores de riesgo que traen las conductas poco saludables como la violencia en la escuela, fracaso escolar, delincuencia juvenil, embarazos adolescentes y abuso de sustancias (Paccione-Dyslewski y Boekamp, 2005)

Implementar un programa, a nivel de prevención primaria de violencia, como lo es el programa curricular “*Segundo Paso*” y hacer un recuento de sus resultados y efectos dentro de una institución específica, es importante para hacer énfasis en la importancia de la enseñanza de la competencia social y emocional en niños, como una manera preventiva para favorecer el desarrollo integral en los niños, así como a su vez evitar y/o disminuir los niveles de conductas antisociales, delictivas y violentas. Sabemos que no todos los niños de Guatemala tienen acceso a la educación o a una escuela, pero la implementación de programas como este en escuelas de nuestro país podría reducir drásticamente los índices de violencia.

#### 3.2. Hipótesis

3.2.1. Hipótesis nula. Existe una diferencia estadísticamente significativa en el conocimiento y las destrezas sociales y emocionales de los niños de 5 y 6 años del Jardín

Infantil Municipal Santa Isabel del grupo experimental y los niños del grupo control después de la implementación del programa “*Segundo Paso*” con un  $\alpha$  de 0.05.

3.2.2. Hipótesis alternativa. No existe diferencia estadísticamente significativa en el conocimiento y las destrezas sociales y emocionales de los niños de 5 y 6 años del Jardín Infantil Municipal Santa Isabel del grupo experimental y los niños del grupo control después de la implementación del programa “*Segundo Paso*” con un  $\alpha$  de 0.05.

### **3.3. Definición de variables**

La variable independiente de este estudio está compuesta por el programa curricular “*Segundo Paso*”. Las variables dependientes, se compone de las tres diferentes destrezas que se enseñan con este programa con el objetivo de desarrollar el conocimiento y las destrezas sociales y emocionales. Estas destrezas son: (a) empatía; (b) manejo de emociones fuertes; y (c) resolución de problemas sociales. En la Tabla 1 se define tanto a nivel conceptual como operacional cada una de estas tres variables.

**Tabla 1.***Definición conceptual y operacional de la variable empatía*

<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	
King (2008) define la empatía como el proceso que involucra ser sensible a las diferentes emociones de un individuo. La empatía involucra tanto la habilidad para identificar emociones como el uso de claves físicas y situacionales para identificar emociones en otros.	Identificación de emociones	Uso de claves físicas y situacionales para identificar emociones en otros
	Puntuación en las preguntas 1, 8, 14, 16, 18.	Puntuación en las preguntas 2, 9, 15, 17 y 19.

*Nota:* Las preguntas son parte de la Evaluación de conocimientos del programa “Segundo Paso”

**Tabla 2.***Definición conceptual y operacional de la variable manejo de emociones fuertes*

<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Conocimiento de técnicas para manejar el enojo o la ira	Puntuación en la pregunta 20

*Nota:* Las preguntas son parte de la Evaluación de conocimientos del programa “Segundo Paso”

**Tabla 3.**

*Definición conceptual y operacional de la variable 3 (Resolución de problemas sociales)*

<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>				
La resolución de problemas sociales involucra la habilidad de pensar en diferentes alternativas para solucionar un problema, formular soluciones prosociales para integrarse a un grupo y para ganar acceso a algo que no es tuyo, predecir las consecuencias de una solución y utilizar soluciones prosociales alternativas cuando una solución no está funcionando.	Habilidad para pensar en diferentes alternativas para solucionar un problema	Habilidad para formular soluciones prosociales para integrarse a un grupo	Habilidad para obtener acceso a algo que no es tuyo	Habilidad para predecir las consecuencias de una solución	Uso de soluciones prosociales alternativas cuando una solución no está funcionando
	Puntuación en las preguntas 3 y 10	Puntuación en las preguntas 4 y 6	Puntuación en pregunta 12	Puntuación en las preguntas 5 y 11	Puntuación en las preguntas 7 y 13

*Nota: Las preguntas son parte de la Evaluación de conocimientos del programa "Segundo Paso"*

### 3.4. Objetivos

#### 3.4.1. Objetivo general

- Establecer los efectos del programa “*Segundo Paso*” en relación a la empatía, la resolución de problemas sociales y manejo de emociones fuertes de niños de 5 y 6 años del Jardín Infantil Municipal Santa Isabel, con el fin de comprobar la utilidad de estos programas como una herramienta preventiva en Guatemala.

#### 3.4.2. Objetivos específicos

- Evaluar el conocimiento social y emocional y las destrezas de los niños del grupo control y del grupo experimental para poder comparar a ambos grupos y ver si existe diferencia significativa entre ambos.
- Capacitar a la maestra y a la auxiliar de los estudiantes entre 5 y 6 años de los Jardines Infantiles de la Municipalidad que pertenecen al grupo experimental para que ayuden a sus alumnos a desarrollar de una buena manera sus habilidades sociales y emocionales.
- Capacitar a todo el equipo docente del Jardín infantil Municipal Santa Isabel, para que de esta manera se logre un entendimiento de la importancia del desarrollo de la competencia social y emocional en sus alumnos. Y a la vez para que los niños del grupo experimental cuenten con refuerzo y modelaje de parte de todas las figuras de autoridad del centro escolar.

### **3.5. Tipo de investigación**

Esta investigación tuvo un enfoque metodológico cuantitativo, debido a que se compararon los puntajes obtenidos por cada niño del grupo control con los del grupo experimental, siendo estos resultados numéricos y estadísticamente significativos. También se identificaron variables que se controlaron a través del instrumento utilizado; y por medio de la estadística se determinó la relación entre las variables y la hipótesis.

El diseño de esta investigación fue cuasi-experimental. Se utilizaron dos grupos intactos que ya estaban conformados antes del estudio. Fue un diseño con grupos intactos y post-prueba, ya que se asignaron dos grupos, el grupo experimental recibió la implementación del programa “*Segundo Paso*” mientras los niños atendían sus clases regulares en el preescolar; mientras que el grupo control solo recibió sus clases normales y no tuvo acceso al programa “*Segundo Paso*”. A ambos se les aplicó la post-prueba al finalizar el periodo de implementación en el grupo experimental.

### **3.6. Participantes**

La selección de la muestra fue hecha por conveniencia, debido a que los grupos que fueron asignados al estudio ya estaban formados con anterioridad. La investigación se realizó con 37 niños del Jardín Infantil Municipal Santa Isabel, ubicado en la zona 1 de la ciudad de Guatemala.

Los Jardines Infantiles Municipales son espacios educativos a cargo de la Secretaría de Asuntos Sociales (SAS) presidida por la señora Patricia de Arzú, esposa del actual Alcalde de la ciudad de Guatemala. En estos espacios se trabajan diferentes proyectos

apropiados para el aprendizaje moral, espiritual y académico de niños entre 0 y 6 años (Municipalidad de Guatemala, 2012).

Estas instituciones fueron formadas con el objetivo de brindar un espacio adecuado y seguro para los hijos de trabajadores. Los niños en estos centros reciben alimentación y la formación adecuada para ser en el futuro ciudadanos de bien para Guatemala (Municipalidad de Guatemala, 2012).

El grupo experimental inicialmente estaba conformado por 27 estudiantes de una sección, pero por causas externas al estudio la muestra disminuyó a 13, 7 niños y 6 niñas. Y el grupo control está conformado por 24 estudiantes, 14 niños y 10 niñas. Los participantes de investigación pertenecen al Jardín Infantil Municipal Santa Isabel, ubicado en la Avenida Centroamérica, zona 1, Guatemala. Entre sus características principales están que son niños y niñas con 5 y 6 años de edad, hijos de trabajadores de la Municipalidad de Guatemala, sin ninguna discapacidad intelectual o física, que al momento de realizar el estudio estaban cursando el grado de Kinder y se ubican en una clase socioeconómica media baja. Para este estudio se trabajó con Kinder A como grupo experimental y con Kinder B como grupo control. El grupo control consistió en niños con las mismas características socioeconómicas y de edad, del mismo jardín infantil.

### **3.7. Instrumento**

Para la prueba del grupo control y del grupo experimental se realizó la Entrevista de Conocimientos del Programa “*Segundo Paso*” desarrollada por el Comité para los Niños (Committee for children), comité creador del programa. Esta entrevista evalúa el

conocimiento y las destrezas sociales y emocionales de niños pequeños. Está diseñada para niños que aún no dominan la lectura. Esta evaluación utiliza un formato de entrevista.

Las entrevistas son conducidas individualmente con los estudiantes y utilizan imágenes en blanco y negro para representar situaciones sociales y para evaluar el conocimiento y las destrezas sociales y emocionales. El formato de historia y preguntas es similar al utilizado en las lecciones del programa “*Segundo Paso*”. El programa “*Segundo Paso*” les enseña a los niños las destrezas sociales y emocionales básicas. Cada pregunta en la entrevista cumple con el objetivo de medir los conceptos y destrezas claves enseñadas en este programa. Específicamente los conceptos y destrezas que mide esta entrevista están ilustrados en la Tabla 4.

Con el fin de utilizar esta prueba en Guatemala, se hizo una traducción de la versión semi-estructurada hecha por el Comité de los Niños en el 2004, especialmente para evaluar el conocimiento del programa “*Segundo Paso*”. Esta traducción se validó por medio de una prueba piloto hecha con 6 niños entre 5 y 6 años del Jardín Infantil Municipal Santa Isabel, con las mismas características de los niños del grupo experimental y del control.

**Tabla 4.**

Conceptos y destrezas que mide la entrevista de conocimiento de “Segundo Paso”

Destreza	Preguntas
Habilidad para identificar emociones (tristeza, enojo, felicidad, sorpresa)	1, 5, 14, 16 y 18
Utilización de claves físicas y situacionales para identificar emociones	2, 9, 15, 17 y 19
Habilidad para pensar en diferentes alternativas para solucionar un problema	3 y 10
Habilidad para formular soluciones prosociales para integrarse a un grupo o ganar acceso a algo que no es tuyo	4, 6 y 12
Habilidad para predecir las consecuencias de una solución	5 y 11
Habilidad para utilizar soluciones prosociales alternativas cuando una solución no está trabajando	7 y 13
Conocimiento de técnicas para manejar el enojo	20

Luego de entrevistar a los 6 niños con la prueba piloto y de evaluar las respuestas de cada uno, se realizaron las correcciones necesarias a la prueba de modo que el lenguaje y las preguntas estén acorde al contexto de los niños que fueron evaluados. Esta entrevista cuenta con una versión para niños y otra para niñas. Ambas versiones cuentan con 20 preguntas, basadas en cinco imágenes de niños o niñas en diferentes situaciones sociales. Dependiendo de la situación presentada en la imagen se hacen preguntas acerca de los sentimientos de los niños que se encuentran en la imagen y luego se le pide que mencionen señales no verbales que se observen en los sujetos de la imagen. De la misma manera

también se les pide que generen posibles soluciones para los problemas sociales presentados en la imagen.

A cada pregunta se le da una puntuación independiente, la puntuación máxima es de 2 puntos. Si el niño da únicamente una respuesta correcta se le da un punto, si tiene más de una respuesta correcta se le da un punto extra, para obtener un puntaje máximo de dos puntos por pregunta. Cuando el niño genera una respuesta incorrecta, se recibe un valor de cero. Una entrevista completa dura aproximadamente entre 15 y 20 minutos.

Dicha entrevista genera dos puntuaciones distintas. La primera es la puntuación de destrezas básicas la cual proviene del número de respuestas correctas que generó el niño en la entrevista, el valor máximo es de 20 puntos. Y la segunda puntuación incluye la suma del puntaje de destrezas básicas y los puntos extras que el niño obtuvo en toda la entrevista, teniendo una puntuación máxima de 40 puntos.

Para evaluar la correcta implementación del programa en el salón de clases del grupo experimental se utilizó una guía de observación (Ver anexo 3). Esta guía fue validada por expertos de la Universidad del Valle de Guatemala y evalúa la preparación de la maestra y auxiliar, la correcta aplicación del programa curricular y la respuesta de los niños; en donde se utiliza una escala de Likert para generar una puntuación para cada comportamiento. A cada ítem se le puede dar una puntuación entre 1 y 4, siendo 1 muy mal y 4 excelente.

### **3.8. Procedimiento**

El proceso de investigación inició con una reunión inicial en la Secretaría de Asuntos Sociales, con la Licda. Milvia Padilla, coordinadora de los Jardines Infantiles de la municipalidad, para hablarle sobre el proyecto y hacerle la propuesta para trabajar en alguno de los Jardines Infantiles que ella coordina. La Licda. Padilla autorizó que se trabajara en el Jardín Infantil Santa Isabel con el grupo de Kinder.

Al obtener el permiso de la Secretaría de Asuntos Sociales se prosiguió a pedir la autorización de los padres, por medio de un consentimiento informado enviado a casa, el cual se puede observar en el Anexo 5. Los padres, tanto del grupo experimental, como del control, siendo todos alfabetos, permitieron la participación de su hijo/a en las evaluaciones después de la aplicación del programa.

Como se mencionó anteriormente el comité creador del programa (Committe for Children, 2002) recomienda para la implementación del programa que los maestros sean los presentadores principales de las lecciones del programa y que se entrene a todo el personal del centro escolar, debido a que de esta forma los estudiantes pueden recibir un mensaje consistente cuando todos los adultos a su alrededor utilizan el mismo lenguaje.

Siguiendo las sugerencias del Comité Para los Niños (2002) se capacitó a las maestras y niñeras del centro escolar, para poder aplicar el programa con los niños. Se realizaron dos sesiones de dos horas cada una, tanto para las maestras como para las niñeras. Cada sesión se hizo en diferentes días. A estas sesiones asistieron también la directora y la psicóloga del centro. Se capacitó a todo el personal con el objetivo de que

toda autoridad para el niño sea capaz de modelar las destrezas y conductas de “*Segundo Paso*” en todas las interacciones con los niños, con los compañeros de trabajo y con los padres. Esto debido a que el programa es más efectivo cuando los estudiantes reciben reforzamiento de todos los adultos en el centro escolar.

El grupo experimental recibió las lecciones del programa “*Segundo Paso*” y el grupo control continuo recibiendo las clases del curriculum normal del grado, sin recibir ninguna lección del programa evaluado. Como se ilustra en el Anexo 2, las veinticinco lecciones del programa curricular “*Segundo Paso*”, se empezaron a aplicar el 17 de septiembre de 2012. Estas fueron aplicadas cuatro veces por semana. Las actividades dentro de cada lección fueron guiadas por la maestra titular de la clase con el apoyo de una maestra auxiliar. Cada lección duró aproximadamente 30 minutos y las lecciones pudieron ser presentadas en un periodo de 2 meses, empezando en septiembre y finalizando en octubre.

La implementación del programa en el salón de clases fue supervisada por la investigadora, con el objetivo de evaluar la preparación de la maestra y la auxiliar, la aplicación del currículum y la respuesta de los niños. Esta observación también cumplió con el objetivo de darle retroalimentación a la maestra acerca de la manera en la que estaba aplicando las lecciones. Esta observación no participativa se realizó tres veces a lo largo de la implementación del programa, en ninguna ocasión se les avisó que iba a la representante del estudio a observar. En cada ocasión se observó la presentación de las lecciones utilizando la guía de observación mencionada anteriormente. Dicha guía se puede

observar en el Anexo 4. La primera observación se realizó el 5 de octubre, la segunda el 15 de octubre y la última el 23 de octubre de 2012.

Luego de haber implementado el programa se realizó una evaluación individual con cada uno de los niños del grupo experimental y del grupo control para evaluar sus conocimientos y destrezas sociales y emocionales. Después de esta evaluación se dio un puntaje a cada entrevista, según los criterios del Comité para los niños (Committe for Children, 2004), y luego se hizo un análisis estadístico para ver si existe alguna diferencia significativa entre los niños del grupo control y los niños del grupo experimental.

### **3.9. Análisis estadístico**

En este estudio se utilizó el programa SPSS 17.0 para poder llevar a cabo la comparación de ambos grupos. Se inició con la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para ver si los datos se comportan de forma “normal”, es decir si los datos provienen de una distribución normal.

Una de las categorías de la variable empatía, uso de claves físicas y situacionales para identificar emociones en otros, fue la única que tuvo una distribución normal. Con esta variable primero se realizó la prueba de Levene para comparar la igualdad de la varianzas y luego se realizó la prueba *T de Student* para varianzas iguales.

Con el promedio de destrezas básicas y las demás variables cuya distribución no era normal se utilizó una prueba no paramétrica llamada prueba de Mann-Whitney, para comprobar si existe una diferencia significativa entre ambos grupos.

#### IV. Resultados

El objetivo de este trabajo fue determinar los efectos del programa “*Segundo Paso*” en relación a la empatía, el manejo de emociones y la resolución de problemas sociales de niños de 5 y 6 años del Jardín Infantil Municipal Santa Isabel, con el fin de comprobar la utilidad de estos programas como una herramienta preventiva en Guatemala. Se procedió a entrevistar a 37 niños para determinar el conocimiento y las destrezas sociales y emocionales. De estos niños, 13 pertenecían al grupo experimental y 24 al grupo control.

Al calificar las entrevistas de cada niño, según los criterios del Comité para los niños (Committee for Children, 2004) se obtuvieron dos puntajes diferentes para cada niño, destrezas básicas y destrezas básicas más puntos extras. El promedio de destrezas básicas del grupo control fue de 14.54 y el del grupo experimental fue de 19.69. Y el promedio de la suma de las destrezas básicas y los puntos extras fue de 15.37 para el grupo control y de 27 para el grupo experimental. Dichos datos se encuentra ilustrados en la Tabla 5.

**Tabla 5.**

*Promedios del grupo control y grupo experimental*

	Grupo control	Grupo experimental
Promedio de destrezas básicas	14.54	19.69
Promedio de destrezas básicas + puntos extras	15.37	27

*NOTA:* puntaje máximo para destrezas básicas es de 20 y el de destrezas básicas más puntos extras es de 40

Se utilizó la prueba de Mann-Whitney para analizar si existe o no diferencia estadísticamente significativa en las diferentes categorías que mide la prueba. A excepción de una de ellas, uso de claves físicas o situacionales para identificar emociones, con la que se utilizó estadísticos paramétricos, es decir la prueba *T* de student, debido a que esta era la única categoría cuyos datos se comportaban de forma normal. La Tabla 6 muestra una comparación entre la puntuación promedio obtenida por el grupo control y por el grupo experimental en cada una de las categorías evaluadas. En dicha tabla se puede observar que la única categoría que posee una diferencia mínima entre ambos grupos, es la primera (habilidad para identificar emociones), la cual pertenece a la variable empatía.

**Tabla 6.**

*Comparación del promedio de puntajes por área*

	Empatía		Solución de problemas sociales					Manejo de emociones fuertes
	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8
<b>Grupo experimental</b>	0.98	1.52	1.77	1.04	1.15	1.88	0.96	2.00
<b>Grupo control</b>	0.90	0.79	0.88	0.79	0.83	0.90	0.42	0.21

NOTA: H1:Habilidad para identificar emociones; H2: Uso de claves físicas o situacionales para identificar emociones; H3: Pensar en diferentes alternativas para solucionar un problema; H4: Formular soluciones prosociales para integrarse a un grupo; H5: Formular soluciones prosociales para ganar acceso a algo que no es tuyo; H6: Predecir las consecuencias de una solución; H7: Utilizar soluciones prosociales alternativas cuando una solución no está funcionando; H8: Conocimiento de las técnicas para manejar el enojo.

Así mismo la Tabla 7 también muestra que la única categoría que tiene un puntaje mayor a 0.05 es habilidad para identificar emociones. Del mismo modo el nivel de significancia promedio de ambas categorías que pertenecen a la variable de empatía es mayor a 0.05, como podemos observar en la Tabla 7. Por lo tanto esta variable es la única en la que no existe una diferencia significativa entre los puntajes de los niños del grupo control y los de grupo experimental.

**Tabla 7.**

*Nivel de significancia en las categorías de cada variable*

Categoría	Empatía		Solución de problemas sociales					Manejo de emociones fuertes
	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8
<b>Significancia Asintótica</b>	0.13**	0*	0*	0.00*	0.04*	0*	0*	0*

*Nota: Sig. Asintot < 0.05= si existe diferencia significativa*

*\* Existe diferencia estadísticamente significativa*

*\*\* No existe diferencia estadísticamente*

Las categorías de las variables solución de problemas sociales (habilidad para pensar en diferentes alternativas para solucionar un problema, habilidad para formular soluciones prosociales para integrarse a un grupo, habilidad para formular soluciones prosociales para ganar acceso a algo que no es tuyo, habilidad para predecir las consecuencias de una solución y habilidad para utilizar soluciones prosociales alternativas cuando una solución no está funcionando) tienen un nivel de significancia menor a 0.05. La Tabla 8 muestra que el nivel de significancia promedio de las categorías pertenecientes a la variable 2 (solución de problemas sociales), es menor a 0.05, demostrando con esto que si

existe diferencia estadísticamente significativa en dicha variable entre el grupo control y el experimental.

**Tabla 8.**

*Nivel de significancia en las diferentes variables*

	<b>Empatía</b>	<b>Solución de problemas sociales</b>	<b>Manejo de emociones fuertes</b>
<b>Significancia Asintótica</b>	0.068**	0.011*	0*

*Nota: Sig. Asintot < 0.05= si existe diferencia significativa*

*\* Existe diferencia estadísticamente significativa*

*\*\* No existe diferencia estadísticamente*

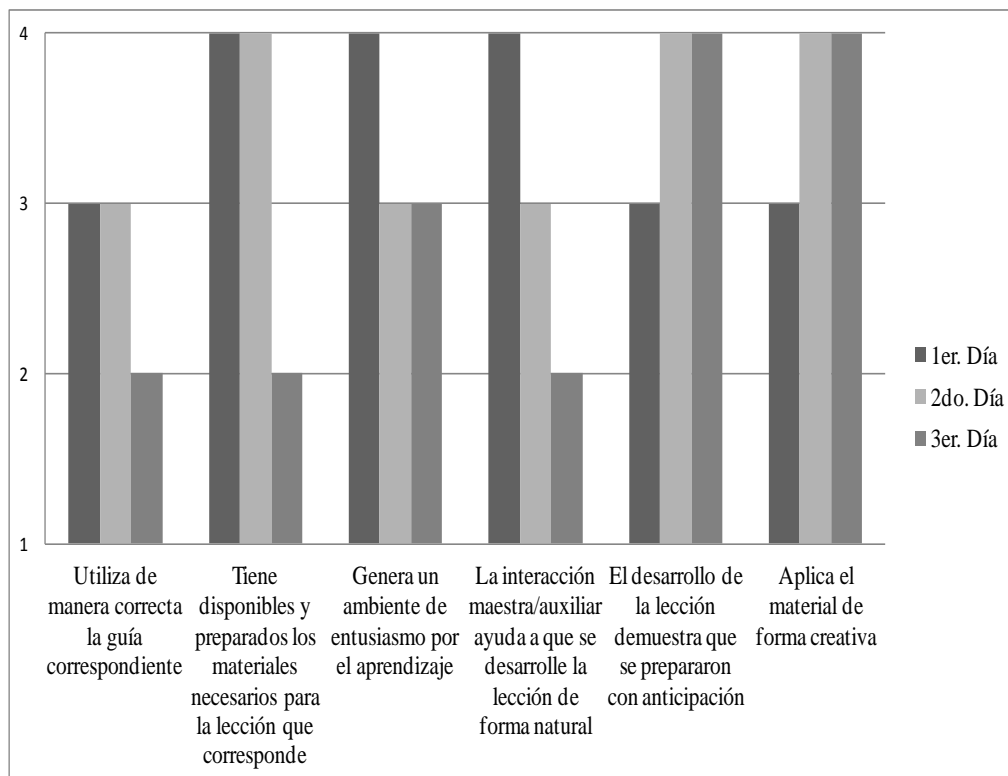
Del mismo modo ocurrió con la única categoría de la variable manejo de emociones fuertes, conocimiento de técnicas para manejar el enojo, en donde el nivel de significancia demostró que si existe una diferencia significativa entre el grupo experimental y el control, como se ilustra en las Tablas 7 y 8.

Estos resultados se interpretan como que la puntuación media del nivel de destrezas básicas de los niños de grupo experimental es diferente a la del grupo control. Esto se comprueba con que existe una diferencia estadísticamente significativa entre la puntuación del grupo control y el grupo experimental.

Como se mencionó anteriormente como parte de los instrumentos de este estudio también se utilizó una guía de observación. Con la que se hicieron tres observaciones no participativas al grupo mientras recibían diferentes lecciones del programa. Estas observaciones evaluaban la preparación de la maestra y la auxiliar, la aplicación del

currículo y la respuesta de los niños. A cada ítem se le daba una puntuación entre 1 y 4, siendo 1 muy mal y 4 excelente.

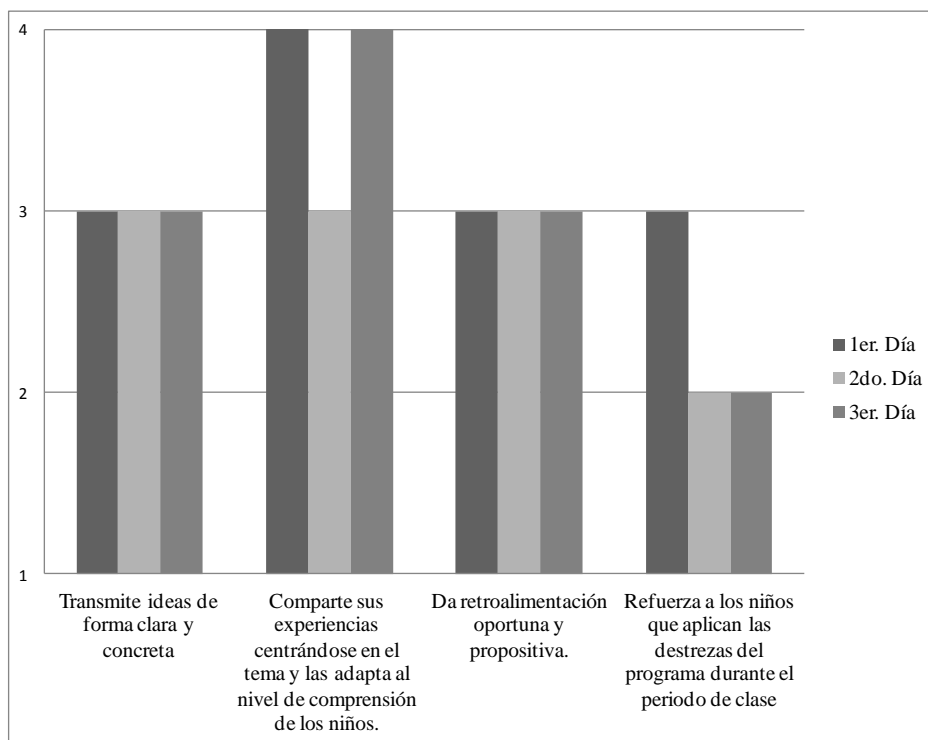
Gráfica 1: Preparación de la maestra y la auxiliar en las tres observaciones



La Gráfica 1 muestra la comparación entre la calificación que se asignó a los diferentes comportamientos evaluados en las tres observaciones de la categoría “preparación de la maestra y auxiliar”. En donde se puede ver que en cada una de las tres observaciones que se realizaron hubo variaciones en las diferentes conductas evaluadas de la preparación de la maestra. En la primera y la segunda observación el puntaje de las áreas involucradas osciló entre 3 y 4, demostrando con esto que dichas áreas fueron calificadas con una puntuación de bien o excelente. En la tercera observación el puntaje bajó en tres áreas: (1) utiliza de manera correcta la guía correspondiente, (2) tiene disponibles y preparados los materiales

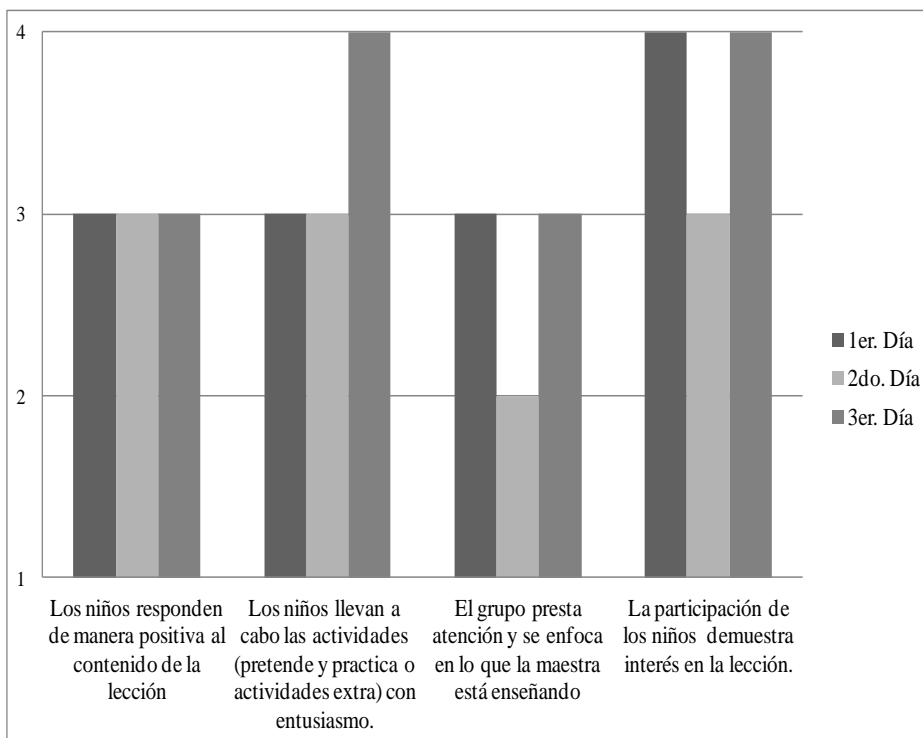
necesarios para la lección correspondiente y, (3) la interacción maestra-auxiliar ayuda a que se desarrolle la lección de forma natural.

Gráfica 2: Aplicación del programa en las tres observaciones



La Gráfica 2 muestra la comparación entre la calificación que se le dio a cada comportamiento evaluado de la categoría “aplicación del currículum” en las diferentes observaciones. El comportamiento evaluado que obtuvo una mejor puntuación fue “comparte sus experiencias orientándose en el tema y las adapta al nivel de comprensión de los niños”. Dos áreas evaluadas obtuvieron 3 puntos en las tres observaciones, estas áreas fueron: (1) transmite ideas de forma clara y concreta, y (2) da retroalimentación oportuna y propositiva. En esta categoría, el área que obtuvo una menor calificación en cada observación fue la de reforzar a los niños que aplican las destrezas del programa durante el periodo de clase.

Gráfica 3: Respuesta de los niños en las tres observaciones



Y por último, la Gráfica 3 muestra la comparación entre la calificación que se le dio cada día a los comportamientos evaluados de la categoría “respuesta de los niños”. En esta categoría el área que obtuvo calificaciones más bajas fue “el grupo presta atención y se enfoca en lo que la maestra está enseñando”, ya que en la primera y en la tercera observación se le asignó una calificación de 3 y en la segunda observación se le asignó una calificación de 2. Siendo 2 mal y 3 bien. En esta gráfica podemos ver que en la primera y la tercera observación la respuesta de los niños fue positiva, en el segundo día en algunas áreas la respuesta fue positiva y en otras no tanto. Como se logra apreciar en las tres gráficas las puntuaciones varían dependiendo del día y no llevan un comportamiento normal.

## V. Discusión

El propósito del trabajo fue evaluar los efectos del programa “*Segundo Paso*” en niños de 5 a 6 años. Estudios anteriores han determinado que dicho programa si genera cambios en los niños (Amesty & Clinton, 2009; Pedraza, 2009; King, 2008; Grossman *et al*, 1997; Taub, 2001), por lo mismo este estudio buscó evaluar los efectos en una determinada población Guatemalteca entre 5 y 6 años para ver si este programa genera cambios en dicha población.

El programa curricular “*Segundo Paso*” está enfocado en desarrollar competencias sociales y emocionales con el objetivo de prevenir las conductas violentas en los niños que reciben el programa. Esto debido a que estudios longitudinales han demostrado que un comportamiento agresivo en la adultez puede ser prevenido por medio de la enseñanza de destrezas socio-emocionales a los niños desde que son pequeños (Tremblay, 2008). Sin embargo para lograr desarrollar competentemente las destrezas sociales y emocionales los niños tienen que recibir la estimulación adecuada, tanto en casa como en el colegio, siendo estos los ambientes más importantes para el niño en edad escolar. El programa “*Segundo Paso*” fue creado con el objetivo de brindarles herramientas a los niños para desarrollar la competencia social-emocional.

En este estudio se aplicó la Entrevista de Conocimientos del Programa “*Segundo Paso*” con un grupo de niños que recibieron las 25 lecciones del programa (grupo experimental) y con otro grupo de niños que no lo habían recibido (grupo control). Esto con el objetivo de evaluar la diferencia entre ambos grupos, en cuanto a reconocimiento de

emociones, solución de problemas sociales y manejo de emociones fuertes. Dichas entrevistas se calificaron según los criterios del comité creador del instrumento.

Los resultados obtenidos de esta entrevista generaron una puntuación para el promedio de destrezas básicas sociales y emocionales y para cada una de las categorías que forman parte de las variables del estudio. Al promedio de destrezas básicas y a siete de las ocho categorías se les aplicó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney y con una de las categorías de la variable empatía se utilizó la prueba *T de Student*.

Los resultados de estas pruebas indicaron que si existe una diferencia significativa entre el grupo control y el experimental, en cuanto a las destrezas básicas socio-emocionales. Para llegar a esta conclusión se analizó el puntaje general de las pruebas y del mismo modo, las dos categorías que forman parte de la variable empatía, las cinco categorías que forman parte de la variable de solución de problemas sociales y la categoría que forma parte a la variable de manejo de emociones fuertes.

Una de las dos categorías de la variable empatía, uso de claves físicas o situacionales para identificar emociones, demostró diferencia estadísticamente significativa entre el grupo control y el grupo experimental. Una de ellas, la habilidad para identificar emociones, no mostró diferencia estadísticamente significativa. El puntaje promedio del grupo experimental es mayor al del grupo control, pero no lo suficiente para poder decir que existe una diferencia significativa.

Esto se puede decir que sucedió debido a que ambos grupos, tanto el control como el experimental, habían recibido clases, antes de la implementación del programa, acerca de

identificación de emociones. En estas clases los niños tenían que fijarse en las claves físicas de personas para poder identificar sus emociones. Esto lo comentaron las niñeras en su capacitación y también algunos niños en las entrevistas. Por lo mismo, hubiera sido recomendable empezar el programa desde el inicio del año escolar para evitar que existan otras clases que puedan afectar en los resultados finales del programa.

Del mismo modo, esta categoría fue en la que el grupo experimental obtuvo menos puntaje, esto puede ser debido a que las preguntas que evaluaban dicha categoría en la entrevista (preguntas 1, 8, 14, 16 y 18), no daban opción a que el estudiante entrevistado diera más de una respuesta. Por lo mismo, los niños solo dieron una respuesta y ninguno obtuvo puntos extra. Esto no quiere decir que los niños evaluados no sean buenos para identificar emociones o que el programa “*Segundo Paso*” no fue útil para enseñarles a los niños dicha destreza, porque ya estaba instalada esta conducta. En esta ocasión probablemente el instrumento utilizado no sirvió para demostrar el efecto del programa en esta categoría.

Moore y Beland (1992) y McMahon, Washburn, Felix, Yakin, & Childrey (2000) utilizaron la misma entrevista que en este estudio para evaluar los efectos del programa “*Segundo Paso*”, con niños estadounidenses. El primero fue conducido en seis escuelas del área metropolitana de Seattle, en donde los niños que recibieron el programa fueron comparados con los niños que no lo recibieron (grupo control). Los niños que recibieron las lecciones del programa mostraron un crecimiento significativo en las destrezas sociales y emocionales y los niños del grupo control no. Así mismo McMahon et al (2000) evaluaron el crecimiento en estudiantes del preescolar y del kínder de una escuela de Chicago. Luego

de recibir el programa los estudiantes mostraron un incremento en el conocimiento y las destrezas sociales y emocionales en la entrevista.

En este estudio no se midió el crecimiento entre pre y post test, como en los estudios mencionados anteriormente, pero si se logro comprobar, utilizando la entrevista para conocimientos de “*Segundo Paso*”, que existe una diferencia en cuanto a destrezas sociales y emocionales entre el grupo que recibió las lecciones del programa y el grupo que no recibió.

Del mismo modo Amesty & Clinton (2009) evaluaron la resolución de problemas sociales y las adquisición de destrezas enseñadas en este programa con la Entrevista de Conocimientos del Programa “*Segundo Paso*”, con un grupo de niños venezolanos que recibieron el programa. Dicho estudio logró comprobar que hubo un cambio significativo en las habilidades sociales entre la primera y la segunda entrevista, evidenciando con esto la utilidad del programa en niños en edad preescolar en Venezuela.

El estudio realizado por Amesty & Clinton (2009) logró comprobar que existe una diferencia significativa entre el grupo que recibió el programa y el grupo que no lo recibió. Logrando concluir con esto la utilidad del programa en Venezuela.

Por lo tanto como los resultados de este estudio también mostraron diferencia entre ambos grupos, podemos concluir que este programa es promisorio en el sentido de que demuestra un grado moderado de utilidad para ser utilizado por la población Guatemalteca para desarrollar habilidades sociales y emocionales en niños en edad preescolar.

Un factor importante a mencionar es que este estudio contó con ciertas limitaciones que contribuyeron, en cierta forma, a que los resultados obtenidos no fueran tan significativos como se esperaba. Una de las limitaciones más importantes fue el tiempo en que se ejecutó el proyecto. Debido a la falta de tiempo, el programa se aplicó hasta el final del año escolar y por lo mismo no se pudo entrevistar y evaluar a la mitad del grupo experimental. Treinta niños recibieron las 25 lecciones del programa y solo 13 pudieron ser evaluados, debido a que la semana en la que se programaron las evaluaciones, la mitad del grupo ya había dejado de asistir a clases, y esto salió de lo originalmente programado en que se contaba con que todos los alumnos seguirían asistiendo al curso de vacaciones ofrecido por la institución.

Otra limitación fue que no se contaba con un instrumento válido en Guatemala para poder medir los efectos de dicho programa. Por esta razón la traducción y validación de la evolución de conocimientos del programa “*Segundo Paso*” pudo haber ocasionado ciertas variaciones en el puntaje dado por las entrevistas e influir en los resultados de este estudio.

Del mismo modo la falta de recursos no permitió que se contratara personal externo al estudio para realizar las observaciones no participantes y para evaluar a los niños y a las maestras del grupo experimental. Porque a pesar de que se trató que fuera lo más objetivo posible, pudo haber cierto grado de subjetividad o sesgo.

## VI. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos de este estudio se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- Existe una diferencia estadísticamente significativa entre la puntuación obtenida por el grupo experimental y la obtenida por el grupo control en la variable de solución de problemas sociales. Demostrando con esto que los niños que recibieron las lecciones del programa “*Segundo Paso*” cuentan con mayor habilidad para solucionar problemas sociales que los niños del grupo control.
- Del mismo modo ocurrió con la variable de manejo de emociones fuertes. Se comprobó que existe una diferencia entre ambos grupos. Logrando comprobar con esto que los niños del grupo experimental mostraron mayor habilidad para manejar emociones fuertes que los niños del grupo control, luego de haber recibido las lecciones del programa “*Segundo Paso*”.
- El programa “*Segundo Paso*” tuvo efectos positivos en el grupo de niños entre 5 y 6 años que asisten a los Jardines Infantiles Municipales de Guatemala que recibieron el programa.
- No se demostró diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de empatía demostrado por los niños del grupo control y los niños del grupo experimental, aunque si un desempeño diferente.

## VII. Recomendaciones

- El aprendizaje social y emocional es una herramienta importante para prevenir la violencia en el futuro. Es por esto que se recomienda agregar este tipo de programas al curriculum académico de la educación preescolar.
- Aplicar el programa al inicio del año escolar para que se tenga más tiempo para enfatizar en cada lección y para que la cantidad de niños en la muestra no disminuya.
- Se recomienda rebasar los límites de una simple traducción textual del programa, es decir, es importante que a la hora de traducirlo también pueda ser contextualizado para la población a la cual va dirigido para que el mensaje llegue directamente a los usuarios y sea más fácil de transmitirlo e internalizarlo. Esto es útil tanto para quien lo enseña como para quien lo recibe.
- Involucrar a la familia de los niños que reciben el programa, para que exista un refuerzo en casa de lo que se está aprendiendo en la escuela. Realizar un taller de sensibilización con los padres para que entiendan la importancia de la adquisición de destrezas sociales y emocionales para la vida futura.
- Hacer un estudio pre y post test tanto con el grupo experimental, como con el grupo control, para poder evaluar el cambio entre ambas pruebas y compara el crecimiento en lugar que el puntaje neto.
- Aplicar el programa en diferentes centros educativos para poder evaluar los efectos con poblaciones distintas.

- Entrenar a maestros y psicólogos escolares para que puedan manejar y entender información en manejo conductual, tanto a nivel primario como a nivel secundario y terciario.
- Investigar el uso de diferentes programas curriculares de aprendizaje socio-emocional, que pueden ser validados y utilizados en las diferentes culturas guatemaltecas, para poder utilizar programas que funcionen mejor.
- Contar con personas externos al estudio para que puedan realizar observaciones no participativas tanto de las capacitaciones como de la implementación del programa que proporcionen información objetiva al estudio y de este modo poder evaluar la fidelidad de implementación.

## VIII. Bibliografía

- Amesty, E., & Clinton, A. (2009). Adaptación Cultural de un Programa de Prevención a Nivel Preescolar. *Revista Interamericana de Psicología*, 43, 106-113.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Madslie, K., Kjelsrud, S., & Sandvik, A. (2008). Implementing a Continuum of Social Skills Programs in SW-PBS Three Tiered Triangle. The Norwegian Center for Child Development. Recuperado de: <http://www.apbs.org/Archives/Conferences/sixthconference/files/Poster%20136%20Arnesen%20et%20al.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas Para La Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*. 10, 61-82
- Campos, J. (2004) Unpublished review of Santrock, J. W., *Life-span development*. (10<sup>th</sup> ed.) McGraw-Hill.
- Carr, E.G., Dunlap, G., Horner, R.H., Koegel, R.L., Turnbull, A., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R., Koegel, L.K., & Fox, L. (2002). *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 4-16.
- Cela, J. (2003). Sobre las emociones en la educación primaria. En Francesc López (Eds.) *Emociones y educación: Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (pp 59-62). Primera edición. España: Editorial GRAO y Laboratorio Educativo.

Cepeda, A. (2011) Violence Prevention through Early Childhood Interventions.

*Organization of American States. Inter-American Program on Education for Democratic Values and Practices.*

Crone, D., Horner, R., & Hawken, L. (2004). Responding to problem Behavior in

Schools: *The Behavior Education Program*. USA: The Guilford Press.

Committee for Children (2002) Preeschool/Kindergarten-Grade 5: *Administrator's*

*Guide*. Third Edition. Seattle, Washington.

Committee for Children (2011). Second Step: Social-Emotional Skills for Early

Learning. *Early Learning Review of Research*, 1-15. Recuperado de:

[http://www.cfchildren.org/Portals/0/SS\\_EL/EL\\_DOC/EL\\_Review\\_Research\\_SS.pdf](http://www.cfchildren.org/Portals/0/SS_EL/EL_DOC/EL_Review_Research_SS.pdf)

Darder, S. (2003). Las emociones y la educación. En Francesc Lopez (Eds.) *Emociones y*

*educación: Que son y como intervenir desde la escuela*. (pp 59-62). Primera edición. España: Editorial GRAO y Laboratorio Educativo.

Davis, S., & Palladino, J. (2008). *Psicología*. Quinta edición. Mexico: Pearson

Education.

Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., &

Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child developmental*, 74, 238-256.

Dodge, K., Pettit, G., McClaskey, C., & Brown, J. (1986). Social competence in children.

*Monographs of the Society for Research on Child Development*, 51, Serial No. 213.

Eisenberg, N. (2001). Emotion-related regulation and its relation to quality of social

functioning. In W.W. Hartup & R. A. Weinberg (Eds.), *Child psychology in*

*retrospect and prospect*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R.,

Schwab-Stone, M., & Shriver, T. (1997). Promoting social and emotional learning:

Guidelines for educators. *Paper presented at the Association for Supervision and*

*Curriculum Development*, Alexandria, VA.

Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social

behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research*

*Quarterly*, 21, 347–359.

Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M., Joseph, G., & Strain, P. (2003) The Teaching

Pyramid: A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging

Behavior in Young Children. *National Association for the education of Young*

*Children*.

Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G., & Hemmeter, M.L. (2009). *Response to*

*Intervention and the Pyramid Model*. Tampa, Florida: University of South

Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young

Children.

- Frey, K. S., Nolen, S. B., Von Schoiack-Edstrom, L., & Hirschstein, M. (2001, June). *Second Step: Effects on social goals and behavior*. Paper presented at the annual meeting of the Society for Prevention Research, Washington, DC.
- Grolnick, W., Bridges, I., & Connell, J. (1996) Emotional regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, 928-941.
- Gross, J. (2008) Emotional Regulation. En M. Lewis, J. Haviland & L. Feldman (Eds), *Handbook of Emotions*. Third Edition. New York: The Guilford Press.
- Gross, J., & Thompson, R. (2006) Emotion Regulation: Conceptual Foundations. *Handbook of emotional regulation*. New York: Guilford Press
- Greenberg, M.T., Lengua, L.J., Coie, J.D., & Pinderhughes, E.E. (1999). Predicting developmental outcomes at school entry using a multiple risk model: Four American communities. *Developmental Psychology*, 35: 403–417.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Harn, B., Parisi, D., & Stoolmiller, M. (2013). Balancing Fidelity With Flexibility and Fit: What Do We Really Know About Fidelity of Implementation in Schools?. *Council for Exceptional Children*, 79, 181-193.

- King, J. (2008). An Evaluation of a Character Education Program at an Elementary School. (*Tesis doctoral*) *Applied Dissertation, Nova Southeastern University, Fischer School of Education and Human Services*. Recuperado de:  
[http://www.cpcc.edu/cpcc/pd/doctoral-research-group/dissertations/jking\\_dissertation.pdf](http://www.cpcc.edu/cpcc/pd/doctoral-research-group/dissertations/jking_dissertation.pdf)
- Lewis, M. (2002). Early emotional development, In A. Slater & M. Lewis (Eds.) *Infant Development*. New York: Oxford University Press.
- Lochman, J., Nelson, W., & Sims, J. (1981). A cognitive-behavioral program for use with aggressive children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13, 527-738.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yankin, J., & Childrey, G. (2000). Violence prevention: program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology*, 9, 271-281
- Moore, B., & Beland, K. (1992) Evaluation of Second Step Preschool-kindergarten: A Violence Prevention Curriculum kit. Seattle, WA: *Committee for children*.
- Municipalidad de Guatemala (2012). Jardines Infantiles Municipales: Una Alternativa de Formación para pequeños de 0 a 6 años. Recuperado de:  
<http://www.muniguate.com/index.php/component/content/article/34-jardines/1079-formacioneducativainfantil>
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*. Novena edición. Mc Graw Hill, Mexico.

Patterson, G.R., Forgatch, M.S., Yoerger, K.L., & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, 10: 531–547.

Pedraza, L. (2009) *An Examination of the implementation of the “Second Step” program in a Public School System*. University of South Florida. Graduate School Theses and Dissertations. Paper 2136.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Guatemala -PNUD- (2007). *Informe estadístico de la violencia en Guatemala*. Guatemala. Recuperado de:  
[http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/national\\_activities/informe\\_estadistico\\_violencia\\_guatemala.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/national_activities/informe_estadistico_violencia_guatemala.pdf)

Promising Practices Network (2006). *Programs that Work “Second Step” Violence Prevention*. Recuperado de:  
<http://www.promisingpractices.net/program.asp?programid=111#programinfo>

Rose, I. (2011). Developing Young Children’s Self-Regulation through Everyday Experiences. Behaviors that Still Challenge Children and Adults. *Young Children*. National Association for the Education of Young Children (NAYEC).

Saarni, C (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-on and J.D.A. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence*. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Saarni, C., Campos, J., Camras, L., & Witherington, D. (2006). Emotional Development Action, communication & understanding. In W. Damon & R. Lerner (Eds.)

*Handbook of child psychology* (6<sup>th</sup> ed.). New York.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and*

*Personality*, 9, 185-211

Santrock, J. (2007). *Desarrollo Infantil*. Undecima Edicion. Mc Graw Hill, Mexico.

Simonsen, B., Sugai, G. & Negron, M. (2008). Primary Systems and Practices. *Teaching*

*Exceptional Children*, 40, 32-40

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA) (SF). *Second*

*Step: A violence Prevention Curriculum*. Recuperado de:

<http://www.pottstownschoools.com/pottstown/Community%20%26%20Alumni/School%20and%20Community%20Partnership/Program%20Wish%20List/SecondStep.pdf>

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., et al.

(2000). Applying positive behavior support and functional assessment in schools.

*Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131–143.

Taub, J. (2001). Evaluation of the “Second Step” Violence Prevention Program at a

Rural Elementary School. *School Psychology Review*, 31, 186-200.

Thompson, R. (2006). The development of the person. In W. Damon & R. Lerner (Eds.)

*Handbook of child psychology* (6<sup>th</sup> ed.). New York: Wiley.

- Tremblay, R.E., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). Early Childhood Learning Prevents Youth Violence. *Centre of Excellence for Early Childhood Development (CEECD)*. Montreal, Quebec.
- Trianes, M., Muñoz, A. & Jiménez, M. (2003). *Competencia Social: Su Educación y Tratamiento*. Madrid, España: Ediciones Piramide.
- Webster, C., & Reid, J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children- The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children*, 17 , 96-113
- Wiggins, T., Sofronoff, K., & Sanders, M. (2009) Pathways Triple P-Positive Parenting Program: Effects on Parent-Child Relationships and Child Behavior Problems. *Family Process*, 48 , 517-530

IX. Anexos

**9.1. Anexo 1: Lecciones por unidad**

9.1.1. Lecciones de la unidad 1

Unidad	Lección/ Título de lección	Temas de la lección
UNIDAD I Entrenamiento de empatía	Lección 1: Preparando el escenario para el estudio del programa “ <i>Segundo Paso</i> ”	Introducción del programa “ <i>Segundo Paso</i> ” y establecimiento de reglas
	Lección 2: Sentimientos	Utilizando claves físicas para identificar los sentimientos de otros
	Lección 3: Más sentimientos	Utilizando claves situacionales para identificar nuestros propios sentimientos
	Lección 4: Nosotros sentimos los sentimientos en nuestros cuerpos	Utilizando claves físicas para identificar nuestros sentimientos
	Lección 5: Los sentimientos cambian	Entender que los sentimientos de una persona acerca de una situación, pueden cambiar.
	Lección 6: ¿Igual o diferente?	Entender que los demás pueden tener diferentes sentimientos acerca de la misma situación.
	Lección 7: Accidentes	Entender que algunas acciones son accidentales.
	Lección 8: Me importa	Utilizando palabras y acciones para demostrar que te importa.
	Lección 9: Yo ayudo	Entender que ayudar es una manera de demostrar que te importa.

## 9.1.2. Lecciones de la unidad 2

UNIDAD II: Manejo de emociones	Lección 1: Sentimientos fuertes	Entender que los sentimientos varían en intensidad y fuerza.
	Lección 2: Calmando los sentimientos fuertes	Aplicando maneras para calmar y manejar los sentimientos fuertes.
	Lección 3: Más maneras de manejar los sentimientos fuertes	Entender más maneras de manejar los sentimientos fuertes.
	Lección 4: Afrontando la espera	Identificar estrategias para calmarse que ayuden a manejar los sentimientos fuertes.
	Lección 5: Lidiando con no obtener lo que uno quiere	Aplicando las estrategias para calmarse con el objetivo de hacer frente a la decepción
	Lección 6: ¿Estoy enojado/a?	Identificando en el cuerpo como se siente estar enojado y reconocer la necesidad de calmarse.
	Lección 7: Tratar con ser herido	Encontrar maneras de calmarse y entender que hacer cuando uno es lastimado accidentalmente.

## 9.1.3. Lecciones de la unidad 3

UNIDAD III: Solución de problemas	Lección 1: Hacer frente a la pérdida de algo	Introducción a los pasos para la resolución de problemas.
	Lección 2: Hacer frente a la distracción	Utilizar la solución de problemas para hacer frente a las distracciones.
	Lección 3: Interrumpir educadamente	Aprendiendo a interrumpir educadamente.
	Lección 4: Maneras justas	Entender soluciones para promover el juego

	de jugar	justo.
	Lección 5: Hacer frente a situaciones cuando te quitan algo.	Utilizando destrezas para calmarse y solucionar problemas para lidiar con que te quiten algo.
	Lección 6: Tratar con los apodos	Utilizar la solución de problemas para tratar con los apodos.
	Lección 7: Aprendiendo a divertirse con los amigos	Entender que las maneras justas de jugar promueven la diversión.
	Lección 8: Integrarse	Entender y aplicar los pasos para integrarse.
	Lección 9: Mantenimientos de las habilidades de “Segundo Paso”	Repaso del programa “Segundo Paso”.

## 9.2. Anexo 2: Cronograma para la aplicación del programa

### Septiembre 2012

l	m	m	j	v	s	d	
					1	2	
3	4	5	6	7	8	9	5 y 13 - capacitaciones
10	11	12	13	14	15	16	
17	18	19	20	21	22	23	17 - Inicio de aplicación del programa
24	25	26	27	28	29	30	18-28 -Aplicación del programa
							Total de lecciones: 8

### Octubre 2012

l	m	m	j	v	s	d	
1	2	3	4	5	6	7	1-30 - Aplicación del programa Total de lecciones: 18
8	9	10	11	12	13	14	
15	16	17	18	19	20	21	
22	23	24	25	26	27	28	
29	30	31					

### Noviembre 2012

l	m	m	j	v	s	d	
			1	2	3	4	1-7 - Entrevistas grupo control (Kinder B) Aproximadamente: 7-10 niños por día
5	6	7	8	9	10	11	12- 15- Entrevistas grupo experimental (Kinder A)
12	13	14	15	16	17	18	
19	20	21	22	23	24	25	
26	27	28	29	30			

### 9.3. Anexo 3: Horarios capacitaciones y reuniones

Fecha	Hora	Actividad
21-08-2012	2:30 – 3:30pm	Reunión en la Secretaría de Asuntos Sociales, z.1 con Licda. Milvia Padilla (Coordinadora de Jardines Infantiles) para hacerle la propuesta del proyecto
26-08-12	2:00 pm	Reunión con psicóloga y directora de los Centros para hacerles la propuesta de horarios y explicar el proyecto
05-09-12	10:00 am-12:00 pm	Capacitación maestras Kinder A (primera parte)
05-09-12	1:00 a 3:00 o 2:00 a 4:00 pm	Capacitación niñeras Kinder A (primera parte)
13-09-12	10:00 am-12:00 pm	Capacitación maestras Kinder A (Segunda parte)
13-09-12	1:00 a 3:00 o 2:00 a 4:00 pm	Capacitación niñeras Kinder A (Segunda parte)
-10-12	8:00 am	Inicio de aplicación del programa

## 9.4. Anexo 4: Guía de observación

### Guía de Observación

Nombre de la maestra:	Hora exacta:
Grado:	Fecha de aplicación:
Lección:	Unidad:

### INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Desempeño a evaluar: Correcta aplicación del programa “*Segundo Paso*”

#### CONDICIONES DE OPERACIÓN:

- Esta guía de observación deberá ser aplicada durante el periodo de aplicación del programa “*Segundo Paso*” con los niños.
- Se harán tres observaciones para evaluar el desempeño de la maestra y la respuesta de los niños

#### INSTRUCCIONES:

Anotar en el cuadro correspondiente el número que se ajuste a la percepción que usted tiene de la maestra y los niños respecto a los comportamientos a evaluar.

Considere la siguiente escala:

1. Muy mal: la conducta observada no cumple para nada con lo que se espera.
2. Mal: la conducta observada la mayoría del tiempo no cumple con lo que se espera
3. Bien: la conducta observada cumple la mayoría del tiempo con las expectativas.
4. Excelente: la conducta observada cumple en todo momento con lo que se espera y en ocasiones sobrepasa las expectativas.

#### Preparación de la maestra y la auxiliar

No.	COMPORTAMIENTO A EVALUAR	1ER. DÍA	2DO. DÍA	3ER. DÍA	FINAL
1	Utiliza de manera correcta la guía correspondiente				
2	Tiene disponibles y preparados los materiales necesarios para la lección que corresponde				
3	Genera un ambiente de entusiasmo por el aprendizaje				
4	La interacción maestra/auxiliar ayuda a que se desarrolle la lección de forma natural				
5	El desarrollo de la lección demuestra que se prepararon con anticipación				
6	Aplica el material de forma creativa				
TOTALES					

Comentarios:

---



---

#### Aplicación del currículum

No.	COMPORTAMIENTO A EVALUAR	1ER. DÍA	2DO. DÍA	3ER. DÍA	FINAL
1	Transmite ideas de forma clara y concreta				
2	Comparte sus experiencias centrándose en el tema y las adapta al nivel de comprensión de los niños.				
3	Da retroalimentación oportuna y propositiva.				
4	Refuerza a los niños que aplican las destrezas del programa durante el periodo de clase				
	TOTALES				

Comentarios:

---



---

#### Respuesta de los niños

No.	COMPORTAMIENTO A EVALUAR	1ER. DÍA	2DO. DÍA	3ER. DÍA	FINAL
1	Los niños responden de manera positiva al contenido de la lección				
2	Los niños llevan a cabo las actividades (pretende y practica o actividades extra) con entusiasmo.				
3	El grupo presta atención y se enfoca en lo que la maestra está enseñando				
4	La participación de los niños demuestra interés en la lección.				
	TOTALES				

Comentarios:

---



---

## 9.5. Anexo 5: Consentimiento informado

Respetable padre/madre de familia o tutor,

Mi nombre es Jacqueline Odette Mansilla Gaitán y estoy realizando mi trabajo de graduación, para optar al título de licenciatura en Psicología en la Universidad del Valle de Guatemala, con autorización de las autoridades de la Secretaria de Asuntos Sociales de la Municipalidad de Guatemala.

Actualmente, estoy realizando un estudio en el Jardín Infantil Municipal Santa Isabel donde su hijo estudia; titulado “Efectos del Programa Second Step (“*Segundo Paso*”) en Niños en Edad Preescolar”. Todos los niños de Kínder, cuyos padres estén de acuerdo podrán participar en el estudio. Esta carta explica el estudio y en qué consiste la participación de su hijo/a. En la última página del formulario se solicitan su firma y su consentimiento. Pedimos que todos los niños devuelvan el formulario, incluso los que no tengan autorización de sus padres.

El propósito de este estudio es recabar información sobre los efectos que tiene la implementación del programa “*Segundo Paso*” en los niños de Kínder A. El programa “*Segundo Paso*” es un curriculum de aprendizaje de destrezas sociales en clase desarrollado por el comité para los niños (Committee for children, 1980) para estudiantes desde preescolar hasta la escuela media. Su objetivo es reducir las conductas impulsivas y agresivas e incrementar los factores de protección y la competencia social-emocional. Dependiendo del grado, el programa enseña a los niños tres temas diferentes: empatía,

manejo de las emociones y destrezas para la resolución de problemas. Este estudio nos ayudará a alcanzar nuestro propósito.

Si su hijo participa en el estudio, él responderá una entrevista, relacionadas con destrezas sociales y emocionales. Yo le leeré las preguntas a su hijo, apuntaré las respuestas y grabaré la entrevista. Esto tomará 25 minutos aproximadamente. La maestra de grado asegurará que los niños tengan sus clases regulares. No se escribirá el nombre de su hijo en el formulario. Las respuestas de su hijo serán confidenciales. Nadie se enterará de las respuestas de cada niño.

Con este estudio será posible lograr un beneficio social que nos ayude a averiguar sobre los efectos del programa “*Segundo Paso*” en los niños de 5 y 6 años de edad de este centro educativo.

Los resultados del estudio se podrían publicar en revistas científicas y ser presentados en congresos científicos. Ni su identificación ni la de su hija se revelarán en ningún medio de publicación. De nuevo, las respuestas de las entrevistas se mantendrán confidencialmente. Todos los documentos del estudio se mantendrán en un archivo cerrado, accesible solamente a las personas que trabajan en el estudio.

Si está de acuerdo o no que su hijo participe, por favor, llene la página siguiente y mándela con su hijo al Jardín Santa Isabel. De nuevo, le agradecemos su participación.

Atentamente,

Jacqueline Odette Mansilla Gaitán

Universidad del Valle de Guatemala

### **Declaración de consentimiento**

He leído la información. Sé el propósito del estudio y los beneficios posibles. Estoy de acuerdo que mi hijo participe en la entrevista:

---

Por favor escriba con letra de molde el nombre de su hijo/a

Marque la casilla correspondiente con una X

Sí, mi hijo/a puede contestar la entrevista

No, mi hijo/a no puede contestar la entrevista

---

Escriba con letra de molde el nombre del padre/madre o tutor

---

Firma del padre/madre o tutor

---

Fecha