

**DIFICULTADES EN EL MANEJO DE LA DESREGULACIÓN  
EMOCIONAL Y DESCONTROL CONDUCTUAL EN LAS AULAS DE  
KÍNDER Y PRIMERO BÁSICO.**

**Pía Cañas B.**

**Carolina Ross I.**

Trabajo de Grado presentado a la Facultad de Psicología de la Universidad del  
Desarrollo para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

**PROFESORES GUÍA**

**Phd. Fabián Barrera P.**

**Phd. Viviana Hojman A.**

**Santiago, junio de 2019**

## RESUMEN

Una problemática recurrente e incidente en el clima escolar y ejercicio docente es el incremento de los problemas conductuales en los estudiantes (Latorre & Terruel, 2009). Las conductas disruptivas dentro del aula afectan sistemáticamente el curso regular de la clase y actividades planificadas por el docente, debiendo cambiar la actividad, interrumpir la clase para calmar a un estudiante o resolver conflictos (Latorre, Teruel, 2009; Urbina, Simón, Echeita, 2011). En Chile, el trastorno más prevalente en salud mental infantil corresponde a los trastornos disruptivos (Vicente, Saldivia, Pihán, 2016), los cuales incluyen sintomatología asociada a la autorregulación de la conducta y de las emociones (APA, 2014). Tras la promulgación de la Ley Nacional de Inclusión y el Decreto N° 83 del Ministerio de Educación, las escuelas chilenas fueron desafiadas a adentrarse en el proceso de inclusión educativa (MINEDUC, 2015). Actualmente, las políticas inclusivas están definidas para estudiantes con dificultades académicas, cognitivas y del lenguaje. No así para quienes presentan desregulación emocional y descontrol conductual. En el siguiente informe se presenta el diagnóstico realizado en dos colegios chilenos, uno de dependencia municipal con un 93% de índice de vulnerabilidad y otro particular pagado, trilingüe y de alta exigencia académica. Coincidentemente, ninguno selecciona sus estudiantes. Para el levantamiento de necesidades se efectuaron observaciones en aula y entrevistas semi – estructuradas a diferentes actores. Tras esto se definió como problema principal las dificultades en el manejo docente de la desregulación emocional y descontrol conductual en aulas de kínder y primero básico y se diseñó una intervención con la metodología del Marco Lógico. El diseño se aplicó en el piloto “Docencia para la Diversidad” a profesores jefes de kínder y primero básico, lo que por razones pragmáticas se efectuó solo en la institución particular pagada, con el fin de contribuir al logro de un ambiente escolar que propicie el bienestar socioemocional para todos los estudiantes y docentes que ejercen su labor profesional en dichos niveles a través de mejorar el manejo docente de la desregulación emocional y descontrol conductual. Tras ésta, los participantes comprendieron la multicausalidad de la problemática, se empoderaron del protagonismo que poseen a la hora de modificar el contexto del aula para otorgar espacios adecuados para el aprendizaje, la regulación de la conducta y adquirieron nuevas estrategias de abordaje. “Docencia para la diversidad” aporta a la formación continua de docentes, entregando estrategias efectivas de manejo y motivando a realizar cambios en el paradigma educativo.

Palabras clave: manejo docente, desregulación emocional, descontrol conductual, educación inclusiva.

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Colegio Marcos Goycoolea Cortés, por la apertura y disposición para la realización del diagnóstico inicial. A todos aquellos directivos, docentes y funcionarios que fueron entrevistados para comprender la temática en estudio.

Al Instituto Hebreo, particularmente al equipo directivo, por la confianza depositada en las implementadoras de esta intervención y su constante apoyo durante todo el proceso de realización de este trabajo.

A la jefa de la UAP, por su insistencia en la importancia de indagar en esta temática y perseverancia y apoyo en la realización de este proyecto a lo largo de sus dos años de duración.

A los miembros de la UAP que participaron y apoyaron en todo momento la realización de esta intervención psicoeducativa.

A las educadoras de párvulos y profesores jefes de los niveles investigados. Sin sus aportes y disposición, esta intervención no hubiese sido posible de llevar a cabo.

Gracias a todos los participantes de esta investigación, por el tiempo y dedicación entregados.

## INDICE

1. INTRODUCCION	6
2. PRESENTACION DE LA INSTITUCIÓN	7
3. DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA	8
4. ANTECEDENTES TEÓRICOS	10
5. DIAGNÓSTICO	17
5.1.    Objetivos	17
5.2.    Metodología	17
5.3.    Participantes	19
5.4.    Resultados del Diagnóstico	20
6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
6.1.    Causas asociadas al problema	24
6.2.    Consecuencias asociadas al problema	26
7. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	27
7.1.    Objetivo General	32
7.2.    Objetivo Específico	33
7.3.    Actividades	35
8. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	38
8.1.    Fidelidad	38
8.2.    Adaptación	38
8.3.    Exposición	39
8.4.    Involucramiento	39
8.5.    Calidad	40
9. EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN	42
10. CONCLUSIONES	47
11. REFLEXIONES FINALES	50
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
13. APENDICES	57

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES, TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1: Matriz de Marco Lógico.....	28
Tabla 2: Tabla comparativa de actividades efectuadas .....	35
Tabla 3: Medios de verificación utilizados y su forma de análisis. ....	42
Ilustración 1: Esquema Árbol del Problema.....	23
Ilustración 2: Gráfico Involucramiento reportado en Escala Likert.....	40
Ilustración 3: Gráfico Calidad reportada en Escala Likert .....	41

## 1. INTRODUCCION

Durante los últimos años en Chile han sucedido eventos que han cambiado paradigmas en el sistema educacional. El año 2015 se promulgó la Ley Nacional de Inclusión y entró en vigencia el Decreto N° 83 del Ministerio de Educación, normándose oficialmente la diversificación de la enseñanza. Las escuelas fueron desafiadas a adentrarse en el proceso de inclusión educativa. Actualmente, las políticas inclusivas se encuentran mayormente definidas para estudiantes con dificultades académicas, cognitivas y del lenguaje. Sin embargo, resulta complejo instaurar la inclusión para estudiantes con dificultades en el área conductual y emocional. Las escuelas se han visto obligadas a generar protocolos que permitan aplicar un conducto regular cuando un estudiante presenta conductas disruptivas (Álvarez-García, Rodríguez, C. González-Castro, P. Nuñez, J. Álvarez, L. 2010). Cuando los estudiantes presentan algún tipo de desregulación dentro del aula, emocional o conductual, produce alto nivel de estrés docente debido a que, por lo general, sienten no poseer habilidades para abordarla adecuadamente, produciéndose desorganización en la sala y muchas veces no pueden realizar las actividades previamente planificadas. Además, necesitan ayuda para contener al estudiante, recurso que muchas veces no se encuentra disponible (Chávez, Ramos, Velásquez, 2017).

Este trabajo de grado expondrá una intervención educativa, enmarcada dentro de la psicología educacional en el área de las estrategias de manejo conductual y en la temática de la desregulación emocional y descontrol conductual (DE y DC) en aulas iniciales. El propósito de ella es que los docentes logren un mejor manejo de la DE y DC en aulas de Kínder y Primero Básico. A continuación, se presentará la intervención “Docencia para la Diversidad”, para la cual se realizó un diagnóstico de la presencia de DE y DC y el manejo docente en aula de dos instituciones educacionales chilenas, una de dependencia municipal de alta vulnerabilidad y otra particular pagada. Posteriormente, se expondrá la intervención, su diseño, implementación y resultados obtenidos.

## **2. PRESENTACION DE LA INSTITUCIÓN**

El levantamiento de necesidades fue realizado en la Escuela Marcos Goycoolea Cortés de Colina y en el Instituto Hebreo “Dr. Chaim Weizmann” de Las Condes. Se presentará a continuación la institución donde se realizó finalmente la intervención.

El Instituto Hebreo, fundado en 1930, profesa orientación pluralista, de formación de la identidad judía en sus distintas corrientes, favorece la diversidad de sus estudiantes, asegurando igualdad de oportunidades para todos. Cuenta con estudiantes de diferentes características sociales, económicas, culturales y personales, los que estudian juntos e integran una misma comunidad educativa. Permite a cada estudiante desarrollar al máximo su potencial, respetando intereses y aptitudes diversas y entregando las herramientas para lograrlo. Imparte educación de excelencia, donde el rol docente es mediar procesos de aprendizaje haciendo uso de su liderazgo para guiar los estudiantes, manteniendo altas expectativas de ellos y desarrollando al máximo sus potencialidades. El alumno es un sujeto en permanente crecimiento que aprende, activo en la construcción del conocimiento, a nivel individual y en la interacción con otros.

Su misión es “formar personas con una sólida identidad judía plural sionista, orientadas a la excelencia, con ímpetu de trascender, inmersas en un mundo moderno y globalizado. El quehacer educativo se centra en la formación de personas íntegras, seguras, intelectualmente inquietas y con pensamiento crítico, en un clima de diálogo, acogida, afecto y alegría, fomentando la solidaridad, la sana convivencia, el respeto y valoración de la diversidad” (PEI, pg. 6). Su visión señala que “la Identidad Judía, la Excelencia Académica y la Formación Valórica son los pilares fundamentales de una educación inclusiva, en un clima escolar amigable y de respeto entre todos sus miembros” (PEI, pg. 6).

Al ser un colegio comunitario las familias se encuentran altamente involucradas a través de participación en instancias solidarias, en movimientos comunitarios, en el Centro de Padres y actividades propias del entorno educativo. El equipo de profesionales del colegio y los padres “son socios en la formación integral de los estudiantes” (PEI, pg.44). Se espera que los padres acompañen a sus hijos en el proceso de crecimiento personal, viviendo los valores y actitudes fundamentales que promueve el Colegio, donde la formación valórica y construcción de identidad judía es un trabajo cooperativo entre familia y colegio.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA

La demanda inicial surge simultáneamente en dos instituciones educacionales de realidades y contextos muy disímiles, en dependencia escolar, nivel socioeconómico y realidad socio cultural, entre otros factores. Sin embargo, en relación al tema a indagar, poseen problemáticas similares que preocupan a toda la comunidad escolar. Las dificultades emocionales y conductuales irrumpen de manera muy similar, generando importantes desafíos: un colegio en la Comuna de Colina, de dependencia municipal, con un 93% de índice de vulnerabilidad. Como también, un establecimiento en la Comuna de Las Condes, particular pagado, trilingüe, de alta exigencia académica. Ambas instituciones presentan semejanzas importantes en cuanto a la problemática a abordar: ninguno de ellos selecciona a sus estudiantes, teniendo alumnos con amplio espectro de dificultades y condiciones; son mixtos, poseen estudiantes con DE y DC, y frente a ello los docentes presentan dificultades en el abordaje de los estudiantes, observándose un alto desgaste y estrés en ellos. También, ambas instituciones cuentan con equipo de apoyo para los profesores (Unidad de Apoyo Pedagógico y Equipo de Convivencia Escolar). Sin embargo, poseen importantes diferencias en relación con la formación docente, la cantidad de profesores por sala, exigencia académica y capital cultural familiar.

Ambas instituciones evidencian aumento significativo de estudiantes que presentan DE y DC dentro del contexto educativo. Particularmente, interesa analizar dicha problemática en aulas de kínder y primero básico, para observar e indagar en un posible cambio conductual y emocional al pasar del ciclo preescolar a enseñanza básica, donde hay cambios importantes en la extensión de la jornada, metodología de enseñanza y cambios en la demanda de comportamiento de los estudiantes, como son requerimientos de mayor autonomía, independencia y regulación. A su vez, aumentan las exigencias académicas, se inicia un proceso formal de evaluación, tiene más asignaturas y profesores, mayor desplazamiento por los espacios físicos e interacción con estudiantes de niveles superiores. Por ello, surge la inquietud sobre cómo la DE y DC incide en los aprendizajes de los estudiantes y cómo afectan a los docentes en su práctica cotidiana. Esto, debido a constantes descargos manifestados por los docentes de ambos colegios hacia la dirección y equipos de apoyo, como también por la alta rotación docente e incremento de licencias médicas.

Al plantear la demanda formalmente en las instituciones, en cada una de ellas lo solicitan distintos actores. En el caso del Colegio Municipal es inquietud de la Psicóloga, apoyada por la directora del Establecimiento. Mientras que, en el Colegio Particular Pagado, es solicitado por la

Jefa de la Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP), compartiendo dicha inquietud con el equipo directivo del establecimiento. Este establecimiento presenta altas expectativas frente a la intervención, queriendo obtener respuestas para dicha problemática. Así, ambos establecimientos desean herramientas efectivas para abordar a sus estudiantes con desregulación, aplicarlo en aula y manejar el efecto que esto provoca en su propio ejercicio docente. Los directivos desean respuestas basadas en evidencias, que enriquezcan la gestión institucional, potencien los aprendizajes, especialmente de aquellos estudiantes que tienen DE y DC a la luz de la actual conceptualización de Inclusión Educativa.

Al conceptualizar la demanda, se busca salir de la lógica de buscar evidencia para comprender la desregulación en sí, incorporando una mirada sistémica en que la que existen distintos factores y elementos que se inciden y relacionan mutuamente.

Si bien existe una demanda explicitada, aparece una demanda implícita, ya que frente a las dificultades conductuales de ciertos estudiantes surge la necesidad de replantear las metodologías utilizadas dentro del aula para manejar y abordar las DE y DC, de modo de flexibilizar las soluciones y orientar la mirada hacia una educación inclusiva.

#### **4. ANTECEDENTES TEÓRICOS**

En los establecimientos escolares hay creciente preocupación por solucionar problemas relacionados al área conductual y emocional de los estudiantes, dada su directa repercusión en el clima escolar y en el ejercicio docente (Latorre & Terruel, 2009). Por ello, radica la importancia de reforzar el área de convivencia escolar, para propiciar un clima escolar en donde predomine el orden para que puedan darse procesos educativos de calidad. Si bien las escuelas han priorizado una sana convivencia escolar y han implementado herramientas para ello, se ha observado contrariamente el incremento de contextos escolares con climas de aula inadecuados, conductas disruptivas y problemas disciplinarios, traducándose en desregulaciones en la conducta y/o en el aspecto emocional (Latorre & Terruel, 2009).

La DE y DC aparecen en estadios tempranos del desarrollo y se ven influenciados negativamente tras el ingreso a la educación preescolar. Los estudiantes que presentan DE y DC tienden a mantener relaciones problemáticas con pares y profesores, lo que debilita la alianza entre familia y escuela. De esta forma, aprenden a relacionarse mediante patrones conductuales negativos que se acentúan en la adolescencia. Por ello, resulta relevante que la escuela sea un lugar de detección temprana de conflictos para realizar intervenciones efectivas y prevenir futuras conductas de riesgo (Luengo, 2014).

A continuación, se expondrá cómo la DE y DC corresponde a una dificultad creciente y con alta prevalencia en la salud mental infantil chilena. Se definirá qué se entiende por descontrol conductual y desregulación emocional dentro del contexto escolar, cómo se interrelacionan factores de los distintos sistemas en que los estudiantes están insertos, cómo influye la problemática en el ejercicio docente y finalmente cómo pueden considerar la DE y DC en el proceso de instauración de políticas inclusivas dentro de las escuelas.

## **La realidad en Chile**

Rescorla et al. (2011), realizaron un estudio sobre las dificultades emocionales, sociales y conductuales en niños preescolares, incluyendo 24 países, el cual reveló que Chile presenta una prevalencia superior. Los autores evaluaron tanto el Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad, agresividad, problemas emocionales, problemas reactivos y conductuales, entre otros. Los resultados analizaron los distintos niveles socioeconómicos chilenos, comprobándose que el nivel socioeconómico bajo y alto tienen la misma prevalencia en estas problemáticas. Por otra parte, un grupo de educadoras de párvulo reportaron las dificultades emocionales, sociales y conductuales de niños dentro de las aulas y Chile se ubicó en el quinto lugar, considerando que los países que lo anteceden correspondían a territorios que habían sufrido conflictos bélicos.

Un estudio realizado por Vicente, Saldivia y Pihán, encontró que el trastorno más prevalente en salud mental infanto juvenil chilena corresponde a los trastornos disruptivos, que incluyen sintomatología asociada a la autorregulación de la conducta y emociones (APA, 2014). Seguido por trastornos ansiosos, los cuales presentan sintomatología asociada a la presencia de altos niveles de miedo y ansiedad. Ambos corresponden a respuestas emocionales ante distintos tipos de amenazas, sean producto de la realidad o de la imaginación, pero en el caso del miedo la amenaza es en tiempo presente y en el caso de la ansiedad en tiempo futuro (APA, 2014). Por último, se encuentran los trastornos afectivos, comprendiendo síntomas de cambios e inestabilidad en el estado anímico y que afectan de forma significativa el funcionamiento cotidiano (APA, 2014). Cabe destacar que la prevalencia es mayor en niñas que en niños y en relación al rango etario, la mayor prevalencia se encuentra entre los 4 y 11 años de edad (Vicente, Saldivia, Pihán, 2016).

### **¿Qué entendemos por DE y DC en el contexto educativo?**

Si bien existen una serie de definiciones sobre las dificultades conductuales, en este recorrido teórico se contextualizarán desde el entorno educativo. De esta forma, la DE y DC pueden entenderse como dificultades de la esfera socioemocional que pueden expresarse de diversas formas en niños y niñas, y generalmente ocasionan dificultades con los demás, por ejemplo entre padres e hijos, con los pares, profesores y personal de la comunidad educativa (Latorre, Teruel, 2009) (Urbina, Simón, Echeita, 2011). Según Briggs-Gowan, Carter, Bosson-Heenan, Guyer, Horwitz, (2006) los problemas conductuales pueden clasificarse en dos categorías: los problemas internalizantes, aquellos que generan ansiedad, miedo, retraimiento y timidez; y los problemas

externalizantes, aquellos que generan conductas de agresión, hiperactividad, impulsividad y desatención.

En el contexto escolar la DE y DC podrían entenderse como el conjunto de conductas violentas, agresivas y de desobediencia que impiden el desarrollo regular de la clase, las que incluyen comportamientos que mezclan habilidades sociales, socioafectivas y de cooperación que se ven alteradas durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Afectan sistemáticamente el curso regular de la clase y las actividades planificadas por el docente, lo que finalmente provoca que el profesor debe muchas veces cambiar la actividad planificada o simplemente interrumpirla para calmar al estudiante o resolver conflictos de esta índole durante sus clases (Latorre, Teruel, 2009; Urbina, Simón, Echeita, 2011).

### **Interrelación de factores y subsistemas**

Urie Bonfenbrenner (1987) concibe el desarrollo humano con énfasis en el ambiente ecológico, el cual define como estructuras que contienen distintos sistemas interrelacionados entre sí como también con el individuo en desarrollo, denominándose desde el más cercano al más remoto al individuo; microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema, y cronosistema. Es así como, la conducta de los niños puede entenderse como la expresión de la interacción de sus experiencias en los distintos sistemas en los que se encuentran insertos, por ejemplo, el hogar, su barrio, la escuela y su propia personalidad.

La DE y DC debe conceptualizarse como un problema multifactorial y por ello los padres y docentes deben en primera instancia analizar los factores que pueden influir en el niño cuando éste presenta conductas inadecuadas en la esfera conductual y/o emocional. Además, deben abordarse entre la mayor cantidad de sistemas o factores posibles, pero resulta muy común que padres y docentes no se comprendan en este tipo de problemáticas, incluso percibiendo escaso apoyo mutuo (Sulbarán, León, 2014).

Para comprender la DE y DC, generalmente las escuelas atribuyen el problema a factores externos al Establecimiento, considerándose como aquellos que desencadenan desregulaciones conductuales o emocionales pero que no pertenecen al contexto escolar, por ejemplo la personalidad del estudiante, sus apoderados, estilos de crianza, redes sociales o el sistema social en el que se está inserto. (Uruñuela, 2006) (Gómez, Da Resurrección, 2017).

Sin embargo, para comprender integralmente las dificultades conductuales y emocionales, resulta relevante incorporar los factores internos del propio establecimiento, aquellos que se encuentran dentro del aula y propician la DE y/o DC dentro del aula. Por ejemplo, la organización de la sala de clases y establecimiento, la planificación, metodología empleada por el profesor para desarrollar sus clases y el vínculo entre docente y estudiante. Por ello, se recomienda visualizar todas las causas que podrían estar influyendo, considerando factores internos y externos al contexto escolar para comprender integralmente los comportamientos inadecuados que poseen los estudiantes dentro del aula (Gómez, Da Resurrección, 2017). De esta forma, los factores internos de la escuela son aquellos que pueden ser intervenidos por la comunidad escolar, docentes, equipos de apoyo, directivos y todo el personal que interviene cuando un niño se desregula conductualmente. Así, considerar todos los factores, pero específicamente los internos otorgan a la escuela mayor capacidad de intervenir para crear y fomentar espacios de sana convivencia (Gómez, Da Resurrección, 2017).

Tal como existen factores internos de la comunidad escolar que desencadenan diversos tipos de conductas en los estudiantes, incluyendo la DE y DC, es importante tener en cuenta la interrelación que mantiene el estudiante con el contexto escolar y viceversa. Así, no solo el contexto educativo estaría influyendo en el bienestar socioemocional de los estudiantes, sino también el estudiante influye positiva o negativamente el contexto educativo, específicamente el clima de aula y estrés de los docentes (Friedman-Krauss, Raver, Morris, & Jones, 2014).

### **Influencia en el ejercicio docente**

El espacio educativo funciona a través de normas, límites y reglamentos que resultan esenciales al plantear una convivencia escolar que propicie espacios formativos adecuados y un clima nutritivo para el aprendizaje. Sin embargo, el ambiente escolar se ve en constante tensión debido a la relación entre docentes y alumnos que presentan DE y DC, sobre todo cuando existen conductas de riesgo. En tales casos, el docente se ve demandado a ejercer control constante dentro del aula, consumiendo su energía psicológica, tiempo personal y de la clase enfocándose en regular la conducta de sus estudiantes (Sulbarán, León, 2014).

En la realidad cotidiana del docente resulta compleja la tarea de solucionar conflictos de la esfera emocional o conductual, experimentando la falta de formación inicial respecto al bienestar socioemocional de los estudiantes y por ende, respecto al descontrol conductual y desregulación

emocional que ocurre dentro de su clase y que constantemente interrumpen las actividades planificadas (Álvarez-García et al., 2010).

Carrasco y Schade (2013) estudiaron los métodos de resolución de conflictos que mantienen educadoras de párvulo con sus estudiantes, para conocer las estrategias empleadas y analizar sus prácticas dentro del aula. Cuando un estudiante presenta DE y/o DC dentro del aula, se reduce ampliamente la capacidad de actuar del docente, ya que poseen escasos conocimientos para actuar con base en la evidencia. Al llegar con poca formación han debido aprender soluciones prácticas derivadas de su ejercicio profesional, repercutiendo en la utilización de estrategias inefectivas, generando frustración y alto nivel de estrés. (Carrasco, Schade, 2013). Los docentes consideran un tema relevante el prevenir las conductas inadecuadas en las escuelas, refiriendo no sentirse capaces de enseñar y aplicar estrategias que contribuyan a intervenirlas y disminuirlas (Álvarez-García et al., 2010).

Martha Alles (2009) define competencia como la capacidad que se tiene para realizar alguna acción. Agrega que las competencias son aspectos de la personalidad, que se observan en el comportamiento y que permiten un ejercicio laboral exitoso. En el ámbito educativo, actualmente se exige que los docentes posean además de competencias curriculares, competencias emocionales para poder desarrollarlas en sus estudiantes. Las competencias emocionales inciden directamente en el bienestar personal, efectividad y calidad de los profesores para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje y bienestar emocional de sus estudiantes (Palomera, Fernández-Berrocal, Brackett, 2008).

Las emociones juegan un papel primordial en el ejercicio docente, ya que el perfil profesional de éste se ve fuertemente demandado por exigencias de la institución, de padres, de estudiantes, exigencias personales, entre otros. Generalmente, se ven sobrecargados de trabajo, afectando sus vivencias emocionales, experimentando emociones negativas, particularmente cuando tienen estudiantes con interrupciones severas de conducta (Palomera, Fernández-Berrocal, Brackett, 2008).

### **Desregulación emocional, descontrol conductual y Educación Inclusiva**

A partir de la Ley de Inclusión promulgada en Chile el año 2015 y la vigencia del Decreto N° 83, referido a la aprobación de la realización de adecuaciones curriculares para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales para los niveles de educación parvularia y básica, las

escuelas han adoptado diversas estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender (MINEDUC, 2015). Los centros educativos poseen distintas culturas de aprendizaje, que pueden caracterizarse dentro de un continuo teórico, donde un extremo posee una conceptualización constructivista del proceso enseñanza aprendizaje, considerando una aproximación flexible hacia las jerarquías y normas. Mientras que el otro refiere una aproximación mayormente rígida del proceso enseñanza aprendizaje y un funcionamiento organizacional burocrático y proyectos educativos con valores que no propician del todo la igualdad de posibilidades y oportunidades para sus estudiantes, constituyendo barreras en la participación y aprendizaje en estudiantes que presentan este tipo de dificultades (Urbina, Simón, Echeita, 2011).

En el extremo constructivista del proceso de enseñanza aprendizaje, al conceptualizar la DE y DC, la comunidad educativa entiende los diversos factores que desencadenan ambas desregulaciones, disminuyendo también el etiquetamiento diagnóstico o personal de los estudiantes, junto con una disposición positiva a integrar estrategias que respondan a la diversidad basadas en el diálogo y cooperación, traduciéndose en un sistema escolar que facilita prácticas basadas en la inclusión educativa (Urbina, Simón, Echeita, 2011). Mientras, en el extremo contrario, es probable que se basen en estereotipos y etiquetas hacia los estudiantes y una segregación de los mismos en relación a las dinámicas dentro del aula, apartando a aquellos que presentan desregulación para no empañar el orden del resto de la sala de clases o incluso, para darle mejor atención a estos propios estudiantes (Urbina, Simón, Echeita, 2011).

Para efectivamente facilitar la inclusión de los estudiantes que presentan DE y DC, debe considerarse la desregulación como parte de la interacción entre diversos factores, como son las condiciones personales del estudiante, factores propios del proceso enseñanza aprendizaje y del contexto educativo en sí. En primer lugar, todos los actores del establecimiento deben valorar la necesidad de dar una educación de calidad para todos, con igualdad de oportunidades y expresar esperanza en que la escuela podrá atender las necesidades de todos los estudiantes (Urbina, Simón, Echeita, 2011). Seguido de ello, es relevante considerar tanto características personales del docente como sus competencias socioemocionales y preparación en el uso del diálogo y motivación hacia sus estudiantes, manejo de diversas estrategias pedagógicas y socioafectivas, destrezas en metodologías y didácticas de trabajo cooperativo, como en la generación de alianzas entre familia y escuela (Sulbarán, León, 2014). Finalmente, las prácticas educativas deben basarse en la colaboración entre familia y escuela, y los equipos multidisciplinares de apoyo al estudiante.

Además, las prácticas pedagógicas en el aula deben también basarse en la cooperación y el diálogo, para acoger y solucionar problemas de conducta (Urbina, Simón, Echeita, 2011).

## **5. DIAGNÓSTICO**

### **5.1. Objetivos**

#### 5.1.1. Objetivo General

- Analizar la incidencia de la desregulación emocional y descontrol conductual en los aprendizajes de los estudiantes de kínder y 1º Básico y en el bienestar socioemocional de los estudiantes y docentes que ejercen su labor profesional en estos niveles.

#### 5.1.2. Objetivos Específicos

- Describir la relación entre la desregulación emocional y descontrol conductual en el aula y el bienestar socioemocional de los estudiantes.
- Documentar la relación entre desregulación emocional y descontrol conductual y aprendizajes de los estudiantes.
- Caracterizar la incidencia de la desregulación emocional y descontrol conductual de los estudiantes en el ejercicio docente.

### **5.2. Metodología**

El presente estudio se inspira en la Etnografía Educativa, que se refiere al estudio directo de personas y grupos durante un cierto periodo, utilizando observación participante y entrevistas para conocer el comportamiento (Murillo, 2010). El rasgo fundamental de la Etnografía Educativa es “descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender e intervenir adecuadamente en esa realidad particular de cada aula” (Murillo, 2010, pág. 5).

Frente a la problemática a estudiar, se utilizaron entrevistas semi – estructuradas, instrumento que ofrece la oportunidad de comprender los diferentes puntos de vistas de los actores en su propio lenguaje, permitiendo a las implementadoras acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por ellos en torno a las dificultades socioemocionales y desregulación de la conducta (Mayán, 2001).

Este tipo de entrevista permite recolectar datos de los actores participantes a través de diversas preguntas, que si bien fueron formuladas en un orden específico, permitieron al entrevistador incorporar elementos que surgieron durante el transcurso de ésta. Las diferentes pautas de entrevistas se organizaron en torno a los objetivos y actores entrevistados, para permitir indagar de manera organizada y acabada el tema en estudio. Este instrumento permitió identificar actitudes, valores y puntos de vista desde diferentes contextos, como también comprender procesos de interacción grupal y social, percepciones sobre desregulación emocional, descontrol conductual y su posible incidencia en los aprendizajes y ejercicio docente. El objetivo con la utilización de este instrumento fue que el entrevistado pudiese, a lo largo de la conversación, brindar información sobre sus impresiones, vivencias y experiencias.

Se seleccionaron instrumentos semi estructurados para el trabajo de campo, de modo que la información fluyese de la proximidad directa del objeto y actores de investigación. Su propósito fue no ser restrictivo con los actores, intentando visualizar y comprender las emociones e impresiones, tal cual son dichas desde la experiencia, usando su propio lenguaje para describir.

Las entrevistas se realizaron en un ambiente acogedor, de conversación cordial y distendida. Ambas participantes conocen a la totalidad de los actores, teniendo ya una relación profesional validada, desde su rol dentro de la institución, lo que se consideró una ventaja, porque los actores no sintieron cuestionamientos a su labor profesional. Sin embargo, para algunos resultó ser una situación algo amenazante al comienzo, debido a una conceptualización de entrevista como un proceso de evaluación. Pero, al comprender que sus percepciones y opiniones eran fundamentales para la confección y análisis de resultados, la disposición cambió positivamente.

Otro instrumento utilizado para la recolección de información fue la observación abierta. Permitted obtener una perspectiva interna del contexto escolar, dentro del aula en diferentes instancias y situaciones de aprendizaje, como son las actividades de diferentes asignaturas, unas más reguladas y normadas que otras. Además, permitió captar interacciones y dinámicas del curso, especialmente con relación a la incidencia de la desregulación y/o descontrol de la conducta. Si bien el observador, efectuó una observación participante, no se constituyó en sí en un actor activo de las dinámicas de aula. El no intervenir directamente sobre la situación de aprendizaje, permitió percibirlo en su ambiente natural y en sus formas de comportamiento independientes de cualquier participación externa.

Los datos recolectados a través de entrevistas y observaciones, fueron registrados como notas de campo que se constituyeron en datos brutos para organizar y analizar. En el caso de las entrevistas, todas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Para las observaciones, se diseñaron pautas de observación, generadas en base a los objetivos de estudio, intentando describir con la mayor precisión y objetividad la situación observada.

Para el procesamiento de los datos, se transcribieron los audios de las entrevistas. Los datos recogidos se agruparon y clasificaron de acuerdo a temáticas comunes y actores involucrados, posibilitando la categorización, conceptualización y comparación de los datos. Posteriormente, se establecieron agrupaciones conceptuales de información en vivo de cada uno de los estamentos escolares (equipo directivo, miembros UAP y docentes), los cuales, si bien presentaron un nivel de abstracción mayor, se agruparon según sus funciones y quehacer pedagógico, con el fin de visualizar la concordancia de cada estamento. Cabe señalar que en todo momento se resguardaron las palabras y expresiones utilizadas por cada entrevistado para ejemplificar y evidenciar las concepciones y creencias de cada uno de los actores (Strauss y Corbin, 2002).

Luego se relacionaron las concepciones de los actores, para visualizar la coherencia y cohesión de las concepciones de cada uno de ellos y esbozar algunos resultados comunes para ambos. Por último, la información obtenida de las observaciones fue contrastada con aquella obtenida de las entrevistas.

### **5.3. Participantes**

Para la indagación de la problemática se consideró relevante la participación de diferentes actores del sistema escolar:

- Equipo Directivo: dirigen el establecimiento/ciclo. Son informantes con alto poder de gestión a la vez de brindar los lineamientos del establecimiento en la temática a trabajar.
- Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP)/Encargado de convivencia escolar: velan por el buen trato, bienestar socioemocional y cumplimiento del manual de convivencia escolar. Su papel es proponer, desarrollar e implementar proyectos y actividades específicas que refuercen niveles de rendimiento académico, de progresos educativos y de inserción de aquellos niños con barreras en sus aprendizajes. Son informantes directos con alto poder en la temática. En la UAP recae la responsabilidad de implementar medidas favorecedoras

del bienestar socioemocional dentro del contexto escolar, constituyéndose en un actor de gran relevancia.

- Profesores jefes /Educatras de Párvulos: comparten el mayor tiempo con los alumnos y son los responsables directos de generar un clima de aula adecuado. Se relacionan directamente con la incidencia de la DE y DC en el aprendizaje de los estudiantes, el ejercicio docente y el bienestar socioemocional de ambos.

#### **5.4. Resultados del Diagnóstico**

Si bien el levantamiento de necesidades y recolección de información es efectuado en ambas instituciones, los resultados presentados corresponden al Instituto Hebreo “Dr. Chaim Weizmann”, institución en la cual se realiza posteriormente la intervención psicoeducativa.

Para el equipo directivo, la problemática genera dificultades tanto en los procesos de aprendizaje como en la conducción del grupo en las salas de clases, afectando el bienestar socioemocional de los estudiantes y profesores. También les preocupan los padres de los estudiantes, tanto de aquellos que presentan DE y DC como aquellos que se ven expuestos a esta problemática. Si bien esta dificultad es presentada por un grupo reducido, tiene un alto impacto en las aulas, afectando de manera significativa el bienestar de la comunidad educativa. Los miembros del equipo directivo tienen claridad en torno a la multifactorialidad de esta problemática y también sobre las dificultades para abordar y solucionarla en un corto plazo.

Para los miembros de la UAP, la problemática genera una alta demanda de ocupación, en frecuencia e intensidad, en la contención de los diversos actores (estudiantes, docentes, apoderados). A su vez, son el estamento que debe encontrar la solución. Reciben gran presión de parte de otros actores y estamentos escolares. Dentro de sus expectativas, destacan contribuir en la solución de la problemática, contener de manera más eficiente a los estudiantes y padres, como también ser el soporte docente a través de su contribución con estrategias que ayuden al control y regulación de la conducta.

Los docentes se relacionan directamente con la incidencia de la problemática en los estudiantes, constituyéndose en los primeros actores en tomar medidas directas e inmediatas. Ven afectado el desarrollo de sus clases, interrumpiéndolas para abordar las situaciones problema. Se ven expuestos a agresiones físicas y verbales de los estudiantes como también a quejas y malestares de apoderados. En diversas oportunidades la problemática sobrepasa sus posibilidades de abordaje

en el aula, generando gran desgaste físico y emocional, e inseguridad en el quehacer pedagógico. Buscan y esperan una solución al problema, como también contar con apoyos, recursos necesarios y efectivos para enfrentar esta problemática.

En cuanto a los estudiantes, por una parte, se encuentran quienes vivencian episodios de desregulación de sus pares, siendo aquellos actores que sufren inicialmente la desorganización que se desarrolla dentro del aula, pudiendo ser además focos de agresión, verbal y física. Pueden generarse en ellos diversas reacciones emocionales: indiferencia, acogimiento, temor, inseguridad, entre otros; como también la falta de atención a sus propias necesidades. Por otra parte, están aquellos estudiantes que presentan DE y DC, quienes exigen que sus demandas sean atendidas de forma inmediata y absoluta, y en momentos de crisis requieren de un espacio para sentirse seguros y vivenciar la intensidad de sus emociones, independiente de lo que esté sucediendo en el contexto. En ellos, si bien la regulación no está en su poder, esperan que sus demandas sean satisfechas inmediatamente y sus expectativas no se condicen con las del entorno.

Los apoderados a pesar de no estar directamente influidos por la problemática requieren y demandan al establecimiento tranquilidad, seguridad y estabilidad para sus hijos, desde el área académica como el área emocional. Principalmente aquellos cuyos hijos/as presentan DE y DC, buscan comprensión y solicitan ayuda, para que sus hijos participen de la jornada habitual y que sean contenidos en momentos de crisis. Demandan que el establecimiento aborde la problemática, independiente del impacto que pueda producir en los demás, en los profesores y en la comunidad escolar. Al no cumplirse a plenitud sus expectativas y demandas se rompen confianzas y alianzas, se sienten cuestionados por ser llamados al establecimiento frecuentemente, sienten molestia, enojo, se apenan y/o angustian. Muchas veces pueden sentirse sobrepasados, como también negar las dificultades. Habitualmente ponen las expectativas de conducción y solución de la problemática en el establecimiento educacional.

En cuanto a la relación entre la DE y DC en el aula y el bienestar socioemocional de los estudiantes, luego de la aplicación del Test de Auto Reporte de Bienestar Emocional, para niños de Pre-Kínder a 2º Básico (Lira, Edwards, Hurtado, Seguel, 2001), no se evidenció compromiso socioemocional en ellos.

Al indagar en sus aprendizajes, los registros de notas e informes personales no reflejan compromiso en los aprendizajes y en aquellos estudiantes que presentan un rendimiento más disminuido, su bajo desempeño académico no es atribuible a la DE y DC.

## 6. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

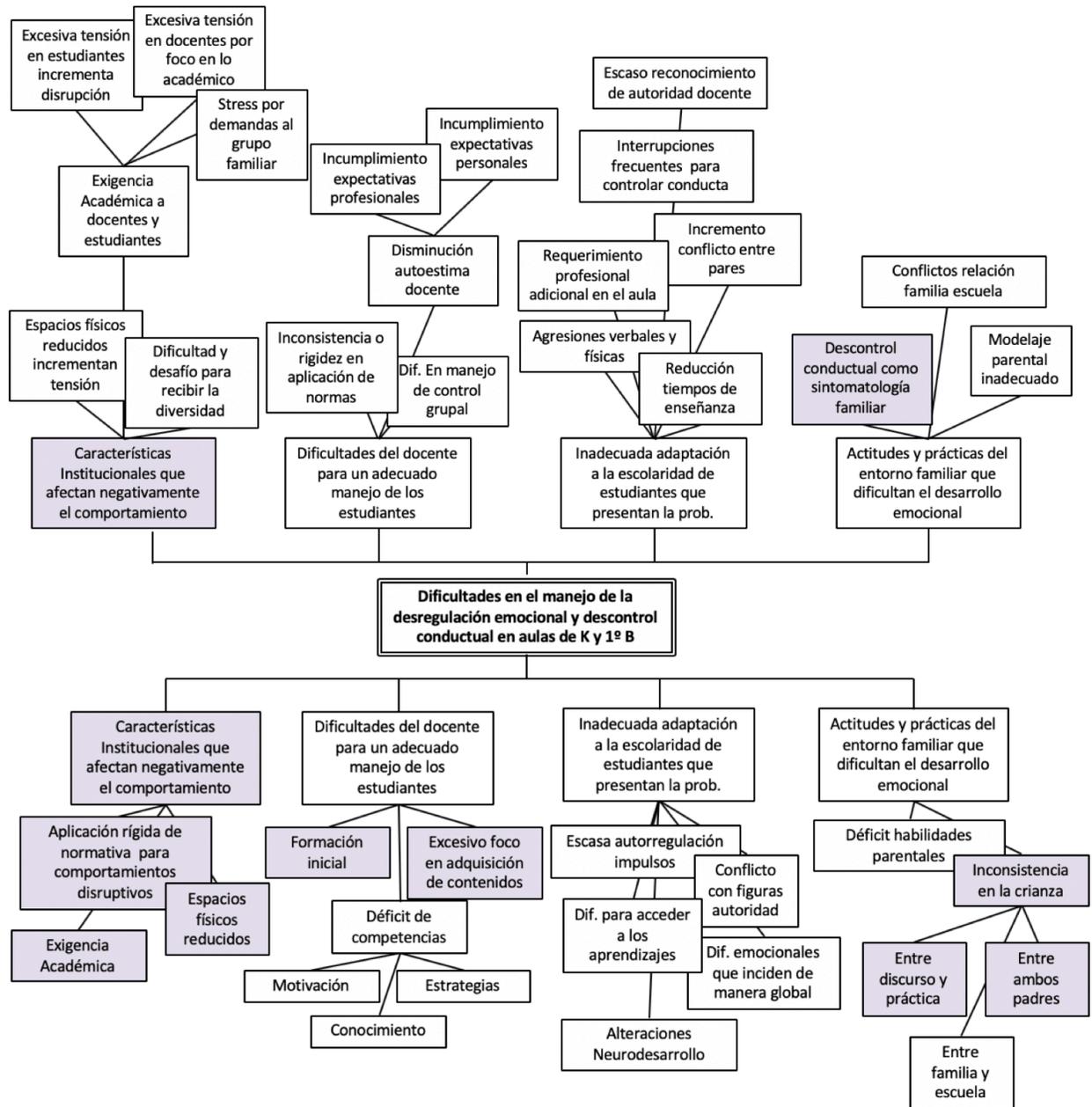


Ilustración N°1: Esquema Árbol del Problema

Tras el levantamiento de necesidades, el problema más relevante identificado en ambas instituciones corresponde al siguiente:

**Dificultades en el manejo docente de la desregulación emocional y descontrol conductual en las aulas de Kínder y Primero Básico**

A continuación, se expondrán las causas y consecuencias encontradas según las siguientes categorías:

- A. Contexto escolar
- B. Ejercicio docente
- C. Estudiantes
- D. Sistema familiar

### **6.1. Causas asociadas al problema**

En el contexto escolar, existen barreras para aceptar y valorar la diversidad de los estudiantes, lo que a su vez dificulta la instauración de políticas inclusivas y la conducción hacia un paradigma inclusivo institucional.

Estructuralmente la presencia de espacios físicos reducidos dificulta el desplazamiento de los diferentes actores que cohabitan un mismo espacio. Si bien la institución posee aulas amplias, existen estudiantes que necesitan más espacio para moverse, viéndose su desplazamiento dificultado por muebles cercanos, mesas con compañeros y poco espacio para transitar, afectando de manera directa a aquellos estudiantes con desregulación emocional y descontrol conductual.

Otro punto a considerar reside en que dentro del establecimiento existe una orientación prioritaria hacia la excelencia académica, lo que lleva a docentes a privilegiar la enseñanza de contenidos y utilizar metodologías mayormente rígidas, sin considerar las características individuales de sus estudiantes, afectando a los estudiantes con DE y DC.

Una última causa atribuible al contexto escolar, refiere la aplicación de normas de convivencia y regulaciones conductuales mayormente rígidas, según lo estipulado en el Manual de Convivencia y Reglamento Interno. La aplicación de normas establecidas dentro de los protocolos

institucionales no siempre favorece el cambio de hábitos hacia conductas positivas en los niños, ya que a través del castigo, suspensiones y exclusiones del sistema escolar no se logra la adaptación de los estudiantes, debiendo considerarse las características de aquellos que presentan DE y DC, no como una falta a la normativa sino como producto de múltiples factores.

Con relación al ejercicio docente, existen causas relacionadas a dificultades en el manejo y control grupal en aula, tanto en el ámbito conductual como académico. Ello puede ser producto de falencias en la formación inicial, ya sea por no haberse incorporado en la malla curricular de pregrado aspectos relacionados al desarrollo de habilidades socioemocionales y manejo conductual, como también por un foco prioritario en la adquisición de contenidos para asegurar que el futuro profesor fuese experto en su área, en desmedro de una formación integral.

Otra variable atribuible a los docentes corresponde a la falta de competencias individuales, ya sea por escasa motivación hacia el abordaje de la problemática, debilidades en sus conocimientos previos y escaso repertorio de estrategias de solución.

Respecto a los estudiantes, la inadecuada adaptación de aquellos que presentan DE y DC al contexto escolar, puede ser consecuencia de escasa autorregulación de sus impulsos y/o presencia de alteraciones del Neurodesarrollo que pueden además tener relación con dificultades en la adquisición de los aprendizajes. La presencia de dificultades emocionales y/o conflicto con las figuras de autoridad, pueden también constituirse en causas para la inadecuada adaptación del estudiante al sistema escolar. Un escaso reconocimiento del docente como figura de autoridad por parte del estudiante que presenta desregulación, constantemente desafía el rol docente, lo que a su vez lo lleva a presentar problemas para acatar normas y reglas establecidas en el aula y en el sistema educativo.

También se encuentran estudiantes que presentan trastornos psiquiátricos y/o del neurodesarrollo; siendo los más frecuentes el trastorno de déficit atencional con hiperactividad, trastorno negativista desafiante, trastorno del espectro autista, trastorno de aprendizaje, entre otros.

Con relación al sistema familiar, se identificaron actitudes y prácticas que dificultan el desarrollo emocional, pudiendo atribuirse a inconsistencia en las normas de crianza entre ambos padres, entre el discurso y la práctica y/o entre la familia y la escuela. También puede ser producto de un déficit en las habilidades parentales para enfrentar los desafíos de la crianza. En ciertas familias existe un modelaje parental inadecuado, que refuerza a los niños a comportarse

agresivamente, a no controlar sus impulsos por ser una conducta recurrente dentro del hogar. En ciertos casos la DE y/o DC expresa sintomatología del sistema familiar.

## **6.2. Consecuencias asociadas al problema**

En el contexto escolar, ciertas características institucionales afectan negativamente el manejo del comportamiento de los estudiantes con dificultades. Una consecuencia directa de la presencia de espacios físicos reducidos es el incremento en la tensión y roces entre los estudiantes propiciando así situaciones de descontrol conductual entre pares.

Además, el excesivo foco institucional en la exigencia académica genera mayor tensión en los estudiantes, lo que a su vez incrementa comportamientos disruptivos y/o alteraciones socioemocionales. Tensiona también a los docentes, quienes sienten presión por cumplir las exigencias institucionales, las que se ven dificultadas por la existencia de problemas conductuales, impidiendo el desarrollo de sus clases y de procesos de aprendizaje profundos.

Además de generar altos niveles de estrés en docentes, tensiona a las familias, por el incremento en las demandas desde el colegio al grupo familiar. Los padres de estudiantes con DE y DC deben llevar a su hijo a especialistas e iniciar tratamientos multidisciplinarios por orden del contexto educativo. Otro elemento tensionante, son las quejas de los padres de estudiantes que se ven expuestos a situaciones de DE y DC, quienes en ocasiones reclaman a la institución que a sus hijos no se les presta la atención suficiente porque el docente invierte más tiempo en aquellos niños que presentan desregulación emocional y descontrol conductual.

Algunas consecuencias en el ejercicio docente se relacionan a las dificultades de estos para manejar adecuadamente a los estudiantes que poseen DE y DC, ya sea por carencias a nivel de competencias individuales y/o en la formación inicial, lo que muchas veces deriva en una aplicación rígida y/o inconsistente de normas establecidas en el Reglamento Interno y Manual de Convivencia, debilitando aún más la estabilidad del aula. Todo esto, a su vez merma de manera importante la autoestima de los docentes, tanto por incumplimiento de las expectativas personales como profesionales.

La problemática además genera consecuencias en los estudiantes. Su inadecuada adaptación al sistema escolar muchas veces deriva en agresiones verbales y físicas hacia docentes y pares, incrementando los conflictos. Estas inadecuaciones reducen los tiempos de enseñanza de la

totalidad de los estudiantes, generan interrupciones frecuentes de las actividades de aprendizaje para abordar las situaciones de desregulación emocional y descontrol de la conducta, requiriéndose muchas veces profesionales extra dentro del aula.

Además existe conflicto de estos estudiantes con las figuras de autoridad, por dificultades para obedecer a docentes, padres y adultos responsables, complejizando la aplicación de normas y límites en el colegio y en el hogar.

Finalmente, se encuentran aquellos estudiantes que más allá de la DE y DC, la sintomatología configura trastornos psiquiátricos y/o del neurodesarrollo, generando muchas veces carencias en los estudiantes para acceder a los aprendizajes, debido a escasa motivación, falta de autocontrol y baja autoestima.

También las actitudes y prácticas del entorno familiar que dificultan el desarrollo emocional y control conductual generan consecuencias en la relación familia escuela, llegando muchas veces a quebrar las confianzas entre ambos. De la inconsistencia parental en la crianza, se desprenden tres tipos de debilidades: entre ambos padres, entre la práctica y el discurso y entre la familia con la escuela. La disfuncionalidad del grupo familiar como tal, con existencia de vínculos poco nutritivos interfiere negativamente en el desarrollo del niño.

Se evidencian actitudes y prácticas dentro del entorno familiar que dificultan el adecuado desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiante, como también negación de los padres frente a la dificultad del hijo en el ámbito conductual y socioemocional.

## 7. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Tabla 1: Matriz de Marco Lógico

	<b>Objetivos</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Medios de Verificación</b>	<b>Supuestos</b>
<b>Fin</b>	Contribuir al logro de un ambiente escolar que propicie el bienestar socioemocional para todos los estudiantes y docentes que ejercen su labor profesional en los niveles de Kinder y 1° Básico.	<p>El 90% de los docentes perciben mejoras bienestar socioemocional durante el 2° semestre.</p> <p>Es posible la realización del 80% de las actividades planificadas por los profesores jefes durante el transcurso del 2° semestre.</p> <p>Disminución en un 50% de intervenciones de los miembros de UAP por motivos de DE y DC (acompañamiento alumnos fuera del aula, contención emocional, regulación conductual, entre otros), durante el 2° semestre.</p>	<p>Entrevista informal a docentes</p> <p>Entrevista informal a docentes.</p> <p>Entrevistas a miembros UAP.</p>	<p>Alta exigencia académica.</p> <p>Normas institucionales poco flexibles hacia el abordaje y manejo de desregulación emocional y descontrol conductual.</p> <p>Reducidos espacios físicos para la diversidad de estudiantes que componen el aula.</p>
<b>Propósito</b>	Lograr que los docentes tengan un mejor manejo de la DE y DC en el aula de Kinder y 1° Básico.	<p>La totalidad de los participantes consigna cambios en sus conocimientos previos en torno a la temática y aspectos de su interés por conocer.</p> <p>La totalidad de los profesores jefe logran identificar y aplicar al menos una estrategia de regulación de conducta de manera eficiente</p>	<p>Estrategia de pensamiento visible saber – querer saber – aprender</p> <p>Cuadro de estrategias aplicadas y catalogadas como eficientes e ineficientes.</p> <p>Entrevista informal a docentes.</p> <p>Registro de observaciones de aula</p>	<p>Aplicación rígida del reglamento interno y manual de convivencia.</p> <p>Priorizar la entrega de contenidos y rendimiento académico por sobre la DE y DC ya sea por falta de tiempo o escasa valoración</p>

<b>Propósito</b>	<p>durante el presente año. Disminución de DE y DC durante la jornada escolar al menos en un 50% a lo largo del 2º semestre.</p> <p>Disminución de agresiones verbales al menos en un 50% a lo largo del 2º semestre.</p>	<p>llevados por UAP.</p>	<p>del tema, entre otros. El docente no se considera un actor fundamental en la regulación y modificación de la conducta a través de las prácticas pedagógicas.</p> <p>Falta de sistematicidad en la aplicación de estrategias de regulación de la conducta.</p>	
<b>Componente 1:</b> Fortalecer las competencias de profesores jefes para atender la desregulación emocional y descontrol conductual en estudiantes de Kínder y 1º Básico				
<b>Sub componente 1.1</b>	<p>Interiorizar a los docentes en temáticas relacionadas a descontrol conductual.</p>	<p>La totalidad de los profesores jefes logra identificar al menos una posible causa del entorno escolar que genera DE y DC en su sala en el semestre.</p> <p>El 50% de los profesores jefes anticipa de manera temprana situaciones de DE y DC en sus estudiantes.</p>	<p>Estrategia de pensamiento visible saber – querer saber – aprender</p> <p>Entrevista informal a docentes y observaciones de miembros de UAP.</p> <p>Reporte de los docentes y miembros de UAP en reuniones de coordinación y/o consejos de profesores.</p>	<p>Considerar las alteraciones del Neurodesarrollo y/o las condiciones familiares como barreras infranqueables.</p> <p>El docente no se considera un actor fundamental en la regulación y modificación de la conducta a través de las prácticas pedagógicas.</p> <p>Visualizar la DE y DC como una situación estática y posible de modificar con intervenciones aisladas, sin llegar a identificarla como un proceso largo y de intervención sistemática.</p> <p>Falta de sistematicidad y consistencia en la aplicación de estrategias regulación de</p>

<p><b>Sub componente 1.2</b></p>	<p>Interiorizar a los docentes en temáticas relacionadas a desregulación emocional.</p>	<p>La totalidad de los profesores jefes en logran reconocer al menos una estrategia que les ha resultado eficiente y una que no ha cumplido ese propósito durante el semestre.</p> <p>Al menos en el 50% de los casos de estudiantes que presentan DE y DC, el profesor jefe logra identificar qué habilidades socioafectivas presentan mayor fragilidad para orientar así la aplicación de estrategias de manera más efectiva en el semestre.</p>	<p>Estrategia de pensamiento visible saber – querer saber – aprender</p> <p>Cuadro de estrategias aplicadas y catalogadas como eficientes e ineficientes.</p> <p>Entrevista informal a docentes y miembros de UAP.</p>	<p>la conducta.</p> <p>Considerar las alteraciones del Neurodesarrollo y/o las condiciones familiares como barreras infranqueables.</p> <p>El docente no se considera un actor fundamental en la regulación y modificación de la conducta a través de las prácticas pedagógicas.</p> <p>Visualizar la DE y DC como una situación estática y posible de modificar con intervenciones aisladas, sin llegar a identificarla como un proceso largo y de intervención sistemática.</p> <p>Falta de sistematicidad y consistencia en la aplicación de estrategias regulación de la conducta.</p>
----------------------------------	---	--	--	--

---

**Componente 2:** Incrementar en los profesores jefes el repertorio de estrategias para el control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y control de la ira para atender la DE y DC.

Interiorizar a los docentes en torno a conceptualizaciones y estrategias de control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y control de la ira, para un mejor manejo de la DE y DC en el aula.

La totalidad de los profesores jefes interiorizan conceptualizaciones y estrategias relacionadas al control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y control de la ira.

La totalidad de los profesores jefes comprende y conceptualiza la diferencia entre estrategia, técnica y procedimiento.

La totalidad de los profesores jefes logra conceptualizar habilidades socioemocionales de autorregulación:

- Control de la ansiedad y estrés
- Control de impulsos
- Control de la ira

En al menos el 50% de las oportunidades, los profesores jefes logran identificar si la causa de la DE y DC es atribuible a dificultades en el control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y/o control de la ira e implementan alguna estrategia para la DE y DC con relativo éxito.

Estrategia de pensamiento visible saber – querer saber – aprender

Entrevistas informales a docentes.

Observaciones en aula de miembros de UAP.

Entrevista informal a docentes y observaciones en aula de miembros de la UAP.

Considerar las alteraciones del Neurodesarrollo y/o las condiciones familiares como barreras infranqueables.

El docente no se considera un actor fundamental en la regulación y modificación de la conducta a través de las prácticas pedagógicas.

Visualizar la DE y DC como una situación estática y posible de modificar con intervenciones aisladas, sin llegar a identificarla como un proceso largo y de intervención sistemática.

Falta de sistematicidad y consistencia en la aplicación de estrategias regulación de la conducta.

A continuación, se describirá acabadamente el diseño de la intervención expuesto en la Tabla N°1.

### **7.1. Objetivo General**

Lograr que los docentes tengan un mejor manejo de la DE y DC en las aulas de Kínder y Primero Básico
---

Como indicadores de logro se esperaba que la totalidad de los profesores jefes lograsen plasmar por escrito sus conceptualizaciones y conocimientos en torno a la DE y DC y que pudiesen dar cuenta de al menos una estrategia de regulación del comportamiento que les haya resultado eficiente y otra ineficiente. Además, que visualicen una disminución tanto de situaciones de descontrol conductual y agresiones verbales y físicas en al menos el 50% de las oportunidades.

Para verificar los indicadores, se utilizó tanto la estrategia de pensamiento visible “saber – querer saber – aprender”, como un cuadro de registro de estrategias aplicadas y clasificadas por los docentes como eficientes e ineficientes. Además, se realizaron entrevistas informales a profesores jefes y miembros de UAP, y observaciones en aula por parte de miembros de UAP de modo de evidenciar posibles cambios tanto en frecuencia como intensidad de presentación de los comportamientos en cuestión.

Es posible identificar tanto variables institucionales como en los docentes que pueden dificultar el éxito de la intervención. Con relación a variables vinculadas a políticas institucionales se identifica como obstáculo la aplicación rígida del reglamento interno y manual de convivencia, sin considerar integralmente a los estudiantes con DE y DC y/o dar mayor relevancia a la entrega de contenidos y rendimiento académico. También, se identifican variables atribuibles a los docentes, como son presunciones en torno a la imposibilidad de modificar el comportamiento a través de las prácticas pedagógicas, falta de sistematicidad en la aplicación de estrategias de regulación de la conducta, pudiendo deberse a la falta de tiempo, escasa valoración de la temática en cuestión, focalización en el desempeño académico de los estudiantes, entre otros.

## **7.2. Objetivo Específico**

7.2.1. Fortalecer las competencias docentes para atender la DE y DC en estudiantes de Kínder y Primero Básico.

7.2.1.1. Interiorizar a profesores jefes en torno al descontrol conductual.

Se esperaba que la totalidad de los participantes lograsen identificar al menos una posible causa del entorno que desencadene DE y DC. Como también que al menos el 50% identifique una causa que produce desregulación en sus estudiantes, conociendo características de DE y DC en el aula. Además, se esperaba que los docentes se interiorizaran de temáticas relacionadas a habilidades emocionales y su relación con el descontrol conductual, permitiéndoles ello anticipar situaciones de DE y DC en sus estudiantes.

Como medios de verificación, se realizaron entrevistas informales a profesores jefes y miembros de UAP, observaciones en aula por parte de miembros de UAP y referencias efectuadas en reuniones de coordinación y consejos de profesores.

7.2.1.2. Interiorizar a docentes en temáticas relacionadas a la DE

Se esperaba que la totalidad de los profesores jefes lograsen reconocer al menos una estrategia que les haya resultado eficiente e ineficiente durante el semestre. Además, que en el 50% de los casos los docentes participantes lograsen identificar qué habilidad socioafectiva se encontraba mayormente debilitada para la orientación y aplicación de estrategias de manera más efectiva.

Como medios de verificación se utilizó un cuadro para que los docentes puedan clasificar las estrategias utilizadas en eficientes e ineficientes. Además, se efectuaron entrevistas informales a docentes y miembros de la UAP.

7.2.2. Incrementar en los profesores jefes el repertorio de estrategias para el control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y control de la ira para atender la DE y DC.

7.2.2.1. Interiorizar a los docentes en torno a conceptualizaciones y estrategias de control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y control de la ira para un mejor manejo de la DE y DC en el aula.

Se esperaba que la totalidad de los profesores jefes lograsen conceptualizar y diferenciar estrategia, técnica y procedimiento como también conceptualizar habilidades socioemocionales de autorregulación, relacionadas control de la ansiedad y estrés, al control de impulsos y control de la ira. Además, se esperaba que al menos en el 50% de los casos los docentes participantes lograsen identificar si la causa de la DE y DC es atribuible a dificultades en el control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y control de la ira e implementase alguna estrategia con relativo éxito.

Como medios de verificación se utilizó la estrategia de pensamiento visible “saber - querer saber – aprender”, entrevistas informales a docentes y observaciones en aula de miembros de UAP.

Es posible identificar algunos supuestos que ponen en riesgo la intervención tales como:

- Considerar las alteraciones del Neurodesarrollo y/o variables familiares como barreras infranqueables.
- Visualizar la DE y DC como una situación estática y posible de modificar con intervenciones aisladas, sin llegar a identificarla y conceptualizarla como un proceso largo y de intervención sistemática.
- Presunciones docentes en torno a la imposibilidad de modificar el comportamiento a través de las prácticas pedagógicas.
- Falta de sistematicidad en la aplicación de estrategias de regulación de la conducta, por parte de los docentes, pudiendo deberse a la falta de tiempo, escasa valoración de la temática en cuestión, focalización en el desempeño académico de los estudiantes, entre otros.

### 7.3. Actividades

A continuación, se presentarán las actividades realizadas en agosto de 2018.

Tabla 2: Tabla comparativa de actividades efectuadas

	<b>Actividad 1</b> <b>Una mirada más profunda a la conducta de nuestros estudiantes</b>	<b>Actividad 2</b> <b>Ahora que sabemos las causas... ¿Qué debemos considerar?</b>	<b>Actividad 3</b> <b>Ahora que sabemos lo que debemos considerar... ¿Cómo lo hacemos?</b>
<b>Objetivo al que tributa</b>	Fortalecer las competencias de profesores jefes para atender la DE y DC en estudiantes de kínder y 1º Básico.	Fortalecer las competencias de profesores jefes para atender la DE y DC en estudiantes de kínder y 1º Básico.	Incrementar en los profesores el repertorio de estrategias para el control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y control de la ira para atender la DE y DC.
<b>Objetivos de la actividad</b>	<p>Socializar causas y consecuencias de la DE y DC con foco en la multifactorialidad de la problemática.</p> <p>Apoyar a los participantes en la identificación de posibles causas y consecuencias de interrupción en sus estudiantes.</p> <p>Interiorizar a los participantes en torno a temáticas y datos actualizados relacionados al descontrol conductual: neurodesarrollo, entorno escolar y entorno familiar.</p>	<p>Activar conocimientos previos a través del repertorio de estrategias enviadas por los participantes y calificadas por ellos como eficientes e ineficientes. (Inter sesión 1)</p> <p>Tomar conciencia que el propio bienestar emocional es un factor relevante para un buen ejercicio del quehacer docente, además de identificar las variaciones en los estados anímicos como un factor importante en el proceso enseñanza aprendizaje.</p> <p>Conceptualizar y profundizar en torno a habilidades emocionales: comprensión de sí mismo, habilidades de autorregulación, habilidades de comprensión del otro, habilidades de relación interpersonal, habilidades de discernimiento moral.</p>	<p>Definir y conceptualizar estrategia, técnica y procedimiento, diferenciando su alcance e implicancias de cada concepto.</p> <p>Profundizar en la conceptualización de algunas habilidades socioemocionales de autorregulación tales como: control de ansiedad y estrés, control de impulsos, control de la ira.</p> <p>Conocer diferentes estrategias de autorregulación relacionadas al control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y control de la ira.</p>

<b>Descripción general</b>	<p>Se aplicaron Estrategias de Pensamiento Visible:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber- Querer Saber- Aprender.</li> <li>- Conversaciones en Papel.</li> </ul> <p>Luego se presentaron causas y consecuencias de la desregulación conductual y emocional.</p> <p>Finalmente, entregó un documento de apoyo teórico a los docentes participantes</p>	<p>Se presentó dinámica de identificación del estado anímico.</p> <p>Presentación de video motivacional de implicancias de la DE y DC en los estudiantes.</p> <p>Se conceptualizó y profundizó en torno a habilidades emocionales (VALORAS UC).</p> <p>Finalmente, se entregó un documento de apoyo teórico a los participantes.</p>	<p>Se entregan estrategias de autorregulación a través de actividades teóricas y prácticas tales como:</p> <p>Actividad de relajación como parte de las estrategias de control de la ansiedad y estrés.</p> <p>Actividades participativas para el control de impulsos.</p> <p>Presentación de video del cuento “Vaya Rabieta” como introducción a la conceptualización de las etapas de la ira y estrategias de control.</p> <p>Finalmente, se entregó un documento de apoyo teórico a los participantes.</p>
----------------------------	---	--	---

La primera actividad fue orientada hacia la interiorización de causas y consecuencias de la DE y DC, focalizando la intervención en la multifactorialidad de la problemática. Se trabajó en torno a temáticas y datos actualizados relacionados a la DE y DC, tanto del entorno escolar y familiar como producto de trastornos en el Neurodesarrollo. Se esperaba que los docentes comprendieran que la DE y DC es un problema multifactorial e identificasen al menos una causa de la problemática presente en sus estudiantes.

La segunda actividad fue orientada a interiorizar a los profesores jefes en temáticas relacionada a las habilidades socioemocionales y su relación con la DE y DC. Se dirigió hacia la toma de conciencia del propio bienestar emocional como un factor relevante para un buen ejercicio del quehacer docente, permitiendo identificar las variaciones de sus propios los estados de ánimo como un factor relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, se conceptualizó y profundizó en torno a habilidades socioemocionales propiamente tales. Para ello se utilizó la conceptualización presentada por VALORAS, UC (comprensión de sí mismo, habilidades de autorregulación, habilidades de comprensión del otro, habilidades de relación interpersonal y habilidades de discernimiento moral).

Al finalizar, se esperaba que la totalidad de los participantes comprendieran las variaciones anímicas y la incidencia de estas en el ejercicio profesional y bienestar personal, lograsen mayor claridad en torno a las habilidades emocionales que subyacen a la DE y DC, fuesen capaces de identificar al menos una habilidad socioemocional que se presente mayormente debilitada en algunos de sus estudiantes e identificar al menos una estrategia posible de aplicar con ellos.

Cabe señalar que entre la primera y segunda sesión se solicitó a los participantes enviar al menos una estrategia que les haya resultado efectiva como también una calificada por ellos como ineficiente. Dicha actividad se programó tanto para activar conocimientos previos en los docentes como mantenerlos involucrados en las temáticas a tratar y ajustar las temáticas y conceptualizaciones a entregar a partir de sus propias concepciones y creencias.

La tercera actividad se orientó hacia la interiorización de conceptualizaciones y estrategias relacionadas al control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y control de la ira, para el logro de un mejor manejo del descontrol conductual en el aula. La actividad se inició conceptualizando y diferenciando términos tales como estrategia, técnica y procedimiento, conceptos que se apreciaron confusos en las actividades anteriores, como también hacia la profundización de conceptualizaciones de habilidades emocionales de autorregulación tales como control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y control de la ira.

Al finalizar la actividad se esperaba que la totalidad de los participantes tuviesen claridad en los términos trabajados, de las implicancias corporales, emocionales, factores biológicos y fases de la ansiedad y estrés, del control de impulsos y de la ira. Ello permitirá una mejor comprensión de las situaciones de DE y DC como también tener mejores herramientas para utilizar algunas de las estrategias de autorregulación presentadas.

Para complementar todo lo trabajado, al finalizar cada sesión se entregaron documentos de apoyo a los participantes, con el fin que ellos pudiesen profundizar las temáticas tratadas.

## **8. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN**

La implementación consistió en las tres actividades planificadas tal como fueron descritas anteriormente. De esta forma, se realizó la evaluación de la implementación de las tres actividades diseñadas, la cual fue evaluada con una metodología mixta, utilizando como primer instrumento una bitácora de campo de las implementadoras considerando cinco dimensiones: fidelidad, adaptación, exposición, involucramiento y calidad (Evans, Scourfield & Murphy, 2015). Como segundo instrumento, se aplicó en la tercera sesión una Escala Likert para evaluar las dimensiones de involucramiento y calidad según los participantes.

A continuación se expondrá el monitoreo y evaluación de la implementación según las cinco dimensiones descritas, considerando la observación de las implementadoras y la percepción de los participantes en las dimensiones de involucramiento y calidad.

### **8.1. Fidelidad**

Las actividades mantuvieron en gran medida el diseño previo propuesto, de este modo la fidelidad de la intervención se considera alta. El factor más influyente en la realización de lo propuesto fue el tiempo, por desajustes en horarios de los docentes y tiempo otorgado para cada una de las actividades.

La fidelidad fue creciendo de menos a más durante la intervención, ya que en las primeras dos sesiones se modificaron ciertas actividades porque se tomó en cuenta las necesidades de los participantes, se le dio más tiempo a dinámicas de reflexión y discusión grupal. Se logró realizar un 75% del diseño inicial y se mantuvieron los objetivos del diseño en cada una de las sesiones. Sin embargo, en la tercera sesión se realizó todo lo programado, obteniendo fidelidad total.

### **8.2. Adaptación**

Si bien la fidelidad fue alta, en las primeras sesiones se tuvo que modificar parte del diseño inicial considerando las necesidades e intereses de los participantes. Los cambios fueron pequeños y no se modificaron los objetivos iniciales. Se estima que se adaptó alrededor de un 25% del diseño inicial.

La adaptación consideró ajustes de tipo logísticos, priorizando las dinámicas generadas en cada una de las sesiones y con una temporalidad reactiva, como respuesta a la contingencia del momento.

### **8.3. Exposición**

En el diseño previo, cada sesión consideraba una duración de 2 horas cronológicas. Sin embargo, por desajustes de horarios de los docentes y respuesta a la contingencia, en promedio cada sesión duró 1 hora 30 minutos. Por ello, se estima que la intervención “Docencia para la diversidad” refiere que 22 participantes estuvieron expuestos a tres sesiones de 1 hora y 30 minutos aproximadamente.

### **8.4. Involucramiento**

Durante las tres sesiones se observó alta participación y entusiasmo de los asistentes, lo que se pudo ver en la asistencia, en la realización de cada una de las actividades, en cómo participaban levantando la mano, haciendo preguntas, pidiendo material complementario, y por las dinámicas ricas en contenido y experiencias que se dieron durante la implementación.

#### *Percepción de los participantes:*

Los resultados reportados en la Escala Likert concuerdan con las notas de campo de las implementadoras, lo cual puede apreciarse en el gráfico N° 1 que muestra la distribución desde el 1 (muy en desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo). Los participantes perciben un alto involucramiento, distribuidos entre las categorías “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

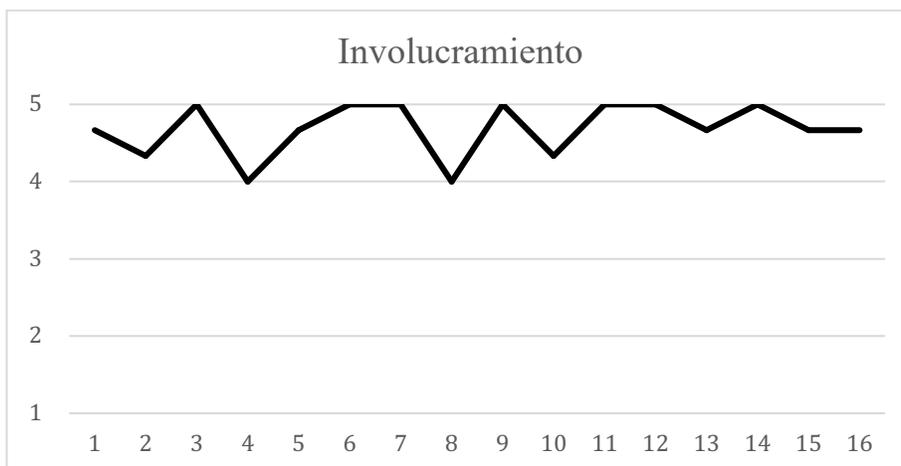


Ilustración 2: Grafico Involucramiento reportado en Escala Likert

### 8.5. Calidad

La intervención fue previamente planificada con alta preparación, fue expuesta a otros grupos con anterioridad, los materiales fueron preparados con anticipación y dedicación. Lo que resultó en material didáctico, formativo y dinámico para ser presentado, existiendo alto compañerismo y compenetración de las implementadoras en cada una de las sesiones. De modo que desde la percepción de las implementadoras se observó y experimentó material y exposición de muy buena calidad.

#### *Percepción de los participantes:*

Los resultados reportados en la Escala Likert también concuerdan en la dimensión de calidad, los cuales pueden apreciarse en el gráfico N°2, estando la mayoría de los participantes “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que las sesiones fueron de buena calidad.

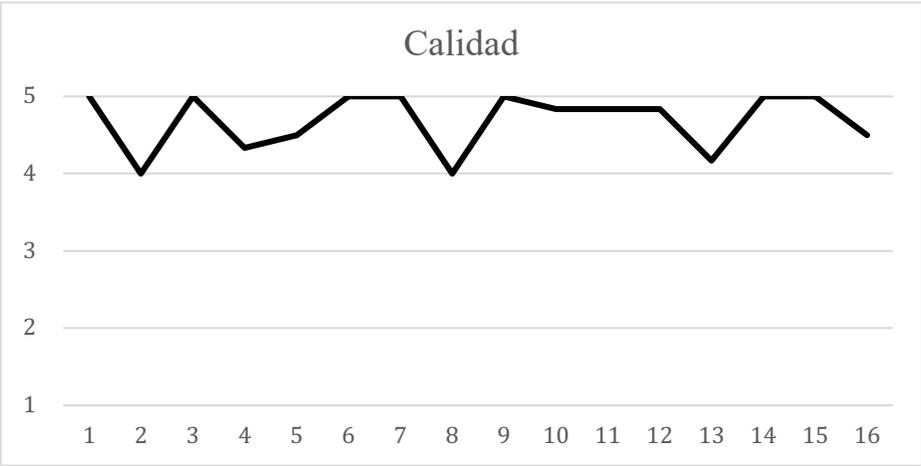


Ilustración 3: Gráfico Calidad reportada en Escala Likert

## 9. EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

Para el análisis de resultados se utilizó metodología cualitativa, principalmente análisis de contenido (Fernández, F, 2009) y codificación abierta (Strauss & Crobin, 2002) a través de códigos en vivo y análisis comparativo.

Tabla 3: Medios de verificación utilizados y su forma de análisis.

<b>Instrumento utilizado</b>	<b>Descripción</b>
Estrategia de pensamiento visible saber – querer saber – aprender	Se utiliza al inicio de una unidad para dirigir la indagación personal y grupal, como también para descubrir comprensiones y concepciones erróneas y reflexionar en torno a un tema como también para consolidar nuevos aprendizajes. Permite a los participantes identificar sus nuevas comprensiones, opiniones y creencias. Para su análisis se generaron categorías in vivo y se efectuó un análisis comparativo pre y post intervención.
Cuadro de estrategias eficientes e ineficientes para la regulación de la conducta	En el periodo inter-sesión, se envía un cuadro de registro a los docentes, para consignar aquellas estrategias que les resultado ineficientes y eficientes para la regulación conductual. Para el análisis de los resultados, se utilizan las categorías eficientes e ineficientes y se realiza un análisis comparativo entre las distintas respuestas.
Entrevista informal a docentes y miembros de UAP	Luego de la intervención se efectúan entrevistas informales a algunos de los participantes, con el fin de indagar en la aplicación de lo trabajado en la intervención y la utilidad de ello su ejercicio docente.
Registro de observaciones en aula de UAP	Como parte del trabajo de la UAP, se efectúan observaciones en aula, donde se puede observar y monitorear la aplicación de las estrategias trabajadas y la respuesta de los estudiantes a la regulación de la conducta. Estas observaciones quedan registradas como notas de campo que son posteriormente analizadas y comparadas con lo trabajado en las sesiones de intervención.
Reporte de los docentes y miembros de UAP en reuniones de coordinación y/o consejos de profesores.	En estas instancias habituales de trabajo con los docentes, se registran comentarios y cambios en los estudiantes entre lo reportado el 1º y 2º semestre, Se efectúa un análisis comparativo de los comportamientos de los estudiantes que presentan DE y DC.

A continuación se informará la evaluación de logro de los objetivos de la intervención y los cambios visualizados tras la implementación.

9.1. Resultados del Propósito de la intervención: “Lograr que los docentes tengan un mejor manejo de la desregulación emocional y descontrol conductual en el aula de Kínder y Primero Básico”.

La totalidad de los participantes consigna sus conocimientos previos en torno a la temática. Previo a la intervención refieren no tener formación teórica, sino que más bien ha sido algo aprendido en el ejercicio diario de sus labores pedagógicas. Lo cual queda en evidencia en la estrategia de pensamiento visible “saber – querer saber – aprender”, donde los docentes dan cuenta de su falta de conocimiento. Por ejemplo, el participante n°1 refiere *“Más que nada lo vivo en el trabajo diario con los niños tratando de apoyar a los niños que presentan una desregulación conductual y emocional, apoyándolos, brindando una contención afectiva, trabajo en equipo, UAP, ya que las crisis los superan, requieren una atención especial y un arduo trabajo”*. El participante n°7 consigna *“Lo que sé del tema es todo lo que he ido viviendo en la práctica este año, específicamente en cuanto a los casos específicos que hemos tratado, o de los cuales nos han informado”*. Luego, el participante n°3 escribe *“Como temática bibliográfica NADA”*.

Además, se refieren a las causas de la DE y DC de manera confusa, identificándolas parcialmente de manera episódica y aislada. Lo que queda evidenciado por el participante N°11 *“Que hay niños que no logran controlarse ni regularse. Que hay factores tanto emocionales, psicológicos, sociales y de crianza”* y el participante N°14 *“Que los niños con problemas de autorregulación se desregulan frente a estresores externos muchas veces o frustraciones personales”*.

Posterior a la intervención, se aprecia mayor claridad conceptual, tanto en relación a conocimientos teóricos y la multicausalidad del problema. Lo que queda evidenciado en el participante N°6 *“Me ayudó a aclarar dudas, a mirar de forma diferente”* y en la participante N°8 *“De dónde viene la desregulación para comprender cómo ayudar. Datos que motivan a hacer un cambio”*.

En relación a las estrategias calificadas como eficientes e ineficientes, la totalidad de los participantes las logra identificar, lo cual queda evidenciado en el cuadro de estrategias eficientes e ineficientes para la regulación de la conducta construido por los participantes.

Posterior a la intervención, en las entrevistas informales a docentes, se logra constatar que los profesores jefes aprendieron y aplicaron de manera efectiva estrategias de manejo de la DE y DC. Los que a su vez reportan que regulan con mayor facilidad y prontitud la DE y DC en el aula.

9.2. Resultados del Componente 1: “Fortalecer las competencias de profesores jefes para atender la desregulación emocional y descontrol conductual en estudiantes de Kínder y Primero Básico”.

9.2.1. Sub Componente 1.1: “Interiorizar a los docentes en temáticas relacionadas al descontrol conductual”.

La totalidad de los profesores jefes logra identificar al menos una posible causa del entorno escolar que genera DE y DC en su sala en el semestre. Lo cual queda consignado la estrategia de pensamiento visible saber – querer saber – aprender, en la participante N°9 *“Nuestro ejemplo como adultos es muy importante para que el niño internalice y comprenda. Compartir estrategias y situaciones como equipo para conectar al niño más eficazmente con el aprendizaje”* y en la N° 13 *“Más que aprender creo que confirmé varias cosas que pienso y practico en mi sala de clases. Siento que una de mis fortalezas en el manejo de estas situaciones y el tipo de apoyo que doy a los niños”*.

No se registra evidencia clara en relación a que el 50% de los profesores jefes anticipa de manera temprana situaciones de DE y DC en sus estudiantes. Sin embargo, en las entrevistas informales realizadas a profesores jefes, se pudo constatar que algunos de ellos se sienten con mayor seguridad, confianza y refieren tener mejores herramientas para el abordaje de la DE y DC en el aula. Esto se evidencia en los comentarios de uno de los docentes en instancias de consejos de profesores *“Ha estado bastante más estable, hemos seguido trabajando con él desde los límites, ha aprendido a regularse, se regula con un vínculo”*.

9.2.2. Sub Componente 1.2: “Interiorizar a los docentes en temáticas relacionadas a desregulación emocional”.

A través de la estrategia de pensamiento visible “saber – querer saber – aprender”, previo a la intervención los docentes refieren como dentro de su ámbito de intereses el tener mayores herramientas de abordaje, como queda en evidencia en el participante N°14 *“Como poder contener de la mejor manera a cada uno de mis alumnos que tienen severos problemas de regulación.*

*Muchas veces entiendo porqué sucedió pero me gustaría saber mejor qué hacer para acompañar a cada una de la mejor manera”.*

Al solicitar en el período inter-sesión completar el cuadro de estrategias eficientes e ineficientes para la regulación de la conducta, se pudo apreciar falta de claridad conceptual en torno a qué es una estrategia, calificando como estrategia eficiente *“dar instrucciones claras”* y como ineficientes se consigna que la familia sea *“poco cooperadora y negadora”*.

Frente a esto, se tuvo que trabajar los conceptos de estrategia, técnica y procedimiento, y posterior a la intervención los docentes refieren mayor claridad conceptual, según el participante N°18 *“Nuevas estrategias que seguro vamos a incorporar para ir evaluando en los distintos casos la eficacia”*.

Previo a la intervención los docentes refieren tener cierta noción en cómo las emociones son importantes en el aprendizaje. Sin embargo, posterior a ésta refieren haber aprendido cómo el factor emocional involucra a los estudiantes con los procesos de aprendizaje y estrategias adecuadas para regular el factor emocional en el aula, tal como refiere el participante N°17 *“El comprender la ira y cómo ayudar al niño a bajarla, tranquilizarse, empatizar con ellos. Como morot, estar tranquilos y no enganchar con la ira del niño”*.

No fue posible evidenciar que al menos en el 50% de los casos de estudiantes que presentan DE y DC, el profesor jefe lograra identificar qué habilidades socioafectivas presentan mayor fragilidad para orientar así la aplicación de estrategias de manera más efectiva en el semestre.

9.3. Resultados del Componente 2: *“Incrementar en los profesores jefes el repertorio de estrategias para el control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y control de la ira para atender la DE y DC”*.

A través de la estrategia de pensamiento visible *“saber – querer saber – aprender”*, posterior a la intervención, los docentes refieren tener mayor claridad conceptual tanto para reconocer e identificar etapas del descontrol como en la utilización y aplicación de nuevas estrategias, quedando esto en evidencia en el participante N°7 *“Reconocer los estado de ira y descontrol de los niños”* o participante N°5 *“lo que está a nuestro alcance son una serie de estrategias de la sala de clases para enseñarles a los niños a identificar sus emociones y enseñarles estrategias de control de impulsos para que tengan una mejor calidad de vida”*.

A través de la completación del cuadro de estrategias eficientes e ineficientes para la regulación de la conducta se pudo apreciar, previo a la intervención, un repertorio limitado y mayoritariamente confuso de estrategias tanto para la regulación de la ansiedad y control de impulsos. En relación a estrategias para el control de la ira, la mayoría de los docentes refería estrategias similares y poco acotadas a la problemática. Luego de la intervención se aprecian cambios en la percepción docente quedando de manifiesto en lo expresado por el participante N° 6: *“Me ayudó a aclarar dudas, a mirar de forma diferente. Me ayudó a plantearme estrategias nuevas para poder ayudar de forma más certera”* y participante N° 8: *“Estrategias de autorregulación. De dónde viene la desregulación para comprender cómo ayudar. Datos que motivan a hacer un cambio”*.

En relación a la conceptualización y diferenciación de términos tales como estrategia, técnica y procedimiento, se apreció mayor claridad en el uso de los conceptos, tanto en reuniones de coordinación con los docentes (Coordinación KA efectuada el 23.10.18). Ello además se evidenció en las observaciones de aula, donde muchos de los profesores lograron mayor flexibilidad en la aplicación y utilización de diversos recursos para la regulación de los impulsos y control de la ira en sus estudiantes, donde se registró: *“Denotan mucho mayor regulación del comportamiento. En general se mantienen en silencio y bastante regulados. Mucho más que la última observación. Están tranquilos y mayoritariamente atentos”* (Observación de aula efectuada el 21.11.18, UAP).

Una de las limitaciones de esta intervención se encuentra en una falta de seguimiento a la totalidad de los profesores jefes, lo que impidió evidenciar si la totalidad de ellos logró conceptualizar habilidades socioemocionales de autorregulación, como también si lograban identificar en el 50% de las oportunidades si la causa de la DE y DC era atribuible a dificultades en el control de la ansiedad y estrés, control de impulsos y/o control de la ira.

Cabe señalar que una de las implementadoras desempeña su labor profesional en el ciclo pre escolar, lo que permitió realizar un seguimiento más cercano, sin embargo no se tuvo certeza de ello en el ciclo básico.

## 10. CONCLUSIONES

El contexto escolar y el estudiante se interrelacionan afectándose mutuamente, interfiriendo en el bienestar socioemocional de la comunidad educativa, incluyendo docentes y estudiantes (Friedman - Krauss, Raver, Morris, & Jones, 2014). De esta forma, en relación a la contribución al logro de un ambiente escolar que propicie el bienestar socioemocional para estudiantes y docentes, se estima que la intervención cumplió positivamente su objetivo. Debido a que los docentes pudieron visualizar la problemática desde una mirada integral, considerando la interrelación de factores que confluyen y desencadenan DE y DC tanto fuera como dentro del contexto escolar, y comprendieron la problemática como un proceso y de cambio lento.

De relevancia fue que los participantes comprendieran que la solución a la DE y DC, si bien no depende en su totalidad de lo que sucede dentro del aula, es una problemática posible de intervenir y regular a través de las prácticas pedagógicas. De esta forma, los profesores jefes lograron tomar conciencia sobre aquellos factores internos al establecimiento, que inciden en la DE y DC, para comprender integralmente la problemática y reforzar su capacidad de intervención y generar espacios de sana convivencia escolar (Gomez, Da Resurreccion, 2017).

También, es posible concluir que los participantes visualizaron que la regulación del comportamiento implica un proceso largo, por lo que no es efectivo ni eficiente la aplicación de estrategias de manera aislada, sino por el contrario se requiere de sistematicidad y frecuencia para el logro de resultados. Lo que a su vez, permitió ampliar la mirada de la problemática antes enfocada solamente en el estudiante, de manera que los docentes comprendieron que el manejo de la DE y DC conduce al establecimiento hacia un paradigma inclusivo que asegura educación de calidad para todos, con las mismas oportunidades y con la esperanza de que la escuela podrá atender las necesidades de todos aquellos estudiantes con dificultades, incluso aquellas emocionales y/o conductuales (Urbina, Simón, Echeita, 2011).

Lo anterior, otorgó a los docentes mayor seguridad en sus propias competencias como también les permitió hacerse cargo de manera directa de la solución, abandonando visiones relacionadas a que toda solución se encuentra fuera del aula. Además, comprendieron que es necesario el trabajo colaborativo, entre la familia y la escuela, como también con los equipos de apoyo, para poder intervenir y acoger las dificultades en la esfera emocional y/o conductual (Urbina, Simón, Echeita, 2011).

En cuanto a lograr que los docentes alcancen un mejor manejo de la DE y DC en el aula, la conceptualización y clarificación de concepciones en torno a habilidades socioemocionales y estrategias de regulación y control de impulsos, control de la ansiedad, relajación y control de la ira, los proveyó de conocimientos nuevos para resolver situaciones de descontrol en el aula. Por su parte también, el sentir que cuentan con más variedad y diversidad de herramientas, permitió que los docentes enfrentasen situaciones de DE y DC con mayor seguridad. De importancia fue que los docentes comprendiesen que si bien existen factores asociados al problema que no pueden ser intervenidos desde el contexto escolar, como responsables del quehacer pedagógico pueden y deben modificar el contexto del aula para regular el comportamiento de sus estudiantes.

Un aspecto, que si bien no está directamente relacionado con la problemática en sí, pero al cual se dio relevancia, fue el trabajo cooperativo entre docentes de diferentes ciclos, visualizándose importante intercambio de experiencias, vivencias, visiones y reflexiones, lo que se constituyó en instancias de enriquecimiento y colaboración mutua, además de visualizar la importancia de realizar un trabajo mancomunado para el abordaje de la problemática y búsqueda de soluciones de manera conjunta.

Los factores facilitadores de la intervención residen en primer lugar en la apertura y buena disposición de la institución en todo el proceso, desde la etapa diagnóstica hasta la implementación. Además, se encuentra la motivación y compromiso de los participantes, interesados en aprender sobre la DE y DC para enriquecer su ejercicio docente en beneficio de sus estudiantes. Por otro lado, los factores obstaculizadores fueron el tiempo de aplicación de la intervención, ya que los desajustes en horarios docentes impidieron la realización de las sesiones según el tiempo inicial estimado.

Como limitación principal de la intervención, se indentifica que de igual manera como el manejo de la DE y DC en el contexto escolar deben ser entendido como un proceso, así también debe comprenderse el mejoramiento del abordaje docente en las temáticas trabajadas. De esta forma, una limitación clara corresponde al número de sesiones de la intervención, haciéndose necesario plantear un diseño que contenga un sistema de entrenamiento en habilidades de manejo docente, con mayor número de sesiones, formativo y experiencial, que posea apoyo dentro y fuera del aula, y de manera sostenida en el tiempo. A su vez, requiere un trabajo no solo con los docentes, sino también con el equipo de gestión y las unidades de apoyo al docente.

Para finalizar, “Docencia para la diversidad” fue una intervención que cumplió los objetivos propuestos, siendo una experiencia positiva tanto para la institución como para las implementadoras. Fue una instancia formativa y de motivación al cambio, para generar prácticas docentes efectivas e inclusivas.

## 11. REFLEXIONES FINALES

Los principales aprendizajes dentro del proceso, se producen desde etapas iniciales. En primer lugar en la etapa del diagnóstico, resulta muy relevante tanto comprender la demanda propuesta por la institución como acoger su problemática y dificultades. Tras esto, en el levantamiento de necesidades deben identificarse las principales preocupaciones y seleccionar la problemática más relevantes de intervenir.

Ello debe considerarse como motor principal en la elaboración del diseño, a fin de generar un diseño que responda y otorgue soluciones atinentes a lo vivenciado por la institución.

Luego, la implementación y evaluación de la intervención se constituye en un proceso altamente enriquecedor. Importante es contar con material didáctico, actualizado, formativo y participativo, a modo de motivar a los participantes e involucrarlos en la problemática tratada. Además, resulta relevante atender las necesidades e intereses de los participantes, manteniendo flexibilidad en la aplicación del diseño previo, procurando no cambiar los objetivos iniciales.

Es así como la intervención “Docencia para la Diversidad”, al responder a necesidades reales, se constituye en una instancia positiva y enriquecedora, tanto para los participantes como implementadoras. Además, reside la importancia de mantener siempre comunicación fluida con la institución y los actores involucrados, para que se perciba la intervención como parte del proyecto educativo y que los actores se sientan parte de ella.

En cuanto al rol del asesor, en relación a la pertenencia a la institución, un aspecto que se presenta como fortaleza y a su vez como debilidad es el pertenecer a la institución donde se realiza la intervención.

De esta forma, corresponde a una fortaleza que el asesor trabaje en la institución, debido a que conoce la cultura y dinámicas que se dan en ella, lo que permite una relación cercana con los docentes y validación de su quehacer profesional de manera previa a la intervención. Esto hace que los docentes no se sientan cuestionados ni evaluados. También se constituye en fortaleza porque el estar dentro de la institución permite hacer un seguimiento a la implementación de lo entregado en la intervención.

Sin embargo, puede resultar en limitación cuando algún docente no lleva a cabo lo trabajado ni aplica lo sugerido, pudiendo ello mermar en las relaciones interpersonales con los docentes.

En relación a la demanda, el que ésta sea una necesidad real de la institución y haya sido solicitada desde el equipo interno de la misma, se constituye en una fortaleza para las implementadoras, ya que los diferentes actores del sistema escolar están abiertos y dispuestos a que ella se materialice.

Sin embargo, a la vez también puede constituirse en una limitación, ya que se generan expectativas excesivamente altas, siendo importante manejarlas tanto con los docentes como con los equipos de apoyo y equipo directivo, debiendo dejarse en claro que si bien se darán luces en la intervención, el problema va mucho más allá de una simple intervención, ya que al ser una problemática multicausal y altamente compleja, debe abordarse de manera integral y desde distintos ámbitos, por lo que no pueden obviarse los factores institucionales para una solución profunda.

Por último, en relación al papel desempeñado por el asesor, este puede constituirse en fortaleza o debilidad, dependiendo de su actuar. No debe presentarse como un experto o en una relación de poder sino más bien ir construyendo relaciones a medida que interactúa con los docentes. No puede ser un papel previamente establecido y rígido sino que debe ir desarrollándose en la medida que se trabaja y construyen relaciones y vínculos con los participantes. Se debe propiciar estructura flexible, con valores y visiones compartidas, donde la aceptación, el optimismo, la colaboración, el respeto, la confianza y armonía sean elementos indispensables para un óptimo desenvolvimiento. El sentido de cohesión, el logro de metas compartidas, el cumplimiento de responsabilidades y dedicación son aspectos para considerar dentro del equipo de trabajo.

## 12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2005). *Violencia en las escuelas: Un gran desafío*. OEI - Revista Iberoamericana de Educación 38 (03). Disponible en <http://www.rieoei.org/rie38a03.htm>.
- Alles, M. (2009). *Diccionario de competencias. La triología, tomo I: las 60 competencias más utilizadas*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Gránica.
- Álvarez, M., Castro, P., González, C., Álvarez, E., y Campo, M. (2016). *Conductas disruptivas desde la óptica docente: validación de una escala*. Anales de Psicología, vol 32, n°3, pp. 855-862. Disponible en <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.3.223251/196861>
- Álvarez-García, . Rodríguez, C. González-Castro, P. Nuñez, J. Álvarez, L. (2010) *La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula*. European Journal of Education and Psychology, 3 (2) (2010), pp. 187-198. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468003.pdf>
- Angulo, M.; Fernández, C.; García, F.J.; Gimenez, A.; Ongallo, C.; Prieto, I.; Rueda, S. s/f. *Manual de Atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Trastornos Graves de Conducta*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Disponible en [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23837/apoyo\\_educativo\\_trastornos\\_conducta.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23837/apoyo_educativo_trastornos_conducta.pdf)
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5*. 5ta Edición. Editorial Médica Panamericana.
- Briggs-Gowan, M.; Carter, A.; Bosson-Heenan, J.; Guyer, A.; Horwitz, S. (2006). *Are Infant-toddler Social-emotional and Behavioral Problems Transient?* Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, vol. 45, n. 7, 849-858. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/6953953\\_Are\\_Infant-Toddler\\_Social-Emotional\\_and\\_Behavioral\\_Problems\\_Transient](https://www.researchgate.net/publication/6953953_Are_Infant-Toddler_Social-Emotional_and_Behavioral_Problems_Transient)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Harvard University Press, Massachusetts.

- Carrasco, A., Schade, N. (2013). *Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad*. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242013000200011](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200011)
- Chávez, M., Ramos, A., y Velásquez, P. (2017). *Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar*. Educación, Vol. XXVI, N° 51, septiembre 2017, pp. 55-78. Disponible en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19285>
- Evans R, Scourfield J, Murphy S. J *Pragmatic, formative process evaluations of complex interventions and why we need more of them*. Epidemiol Community Health 2015; 69:925–926. En <https://pdfs.semanticscholar.org/c1ec/f2ce751b14348eabd869e570c695a05c570b.pdf>
- Friedman-Krauss, A., Raver, C., Morris, P. & Jones, S. (2014). *The Role of Classroom-Level Child Behavior Problems in Predicting Preschool Teacher Stress and Classroom Emotional Climate*. Early Education and Development, 25:4, 530-552. DOI:10.1080/10409289.2013.817030
- Gómez, M., Da Resurreccion, A. (2017). *Estrategias de Intervención en Conductas Disruptivas*. Educação por escrito, 2017, vol. 8, N° 2, pp. 278-293. Disponible en <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/27976>
- Gómez, A. Santelices, M. Gómez, D. Rivera, C & Farkas, Ch. (2014). *Problemas conductuales en preescolares chilenos: Percepción de las madres y del personal educativo*. Estudios Pedagógicos, XL (2), 175-187 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173537100011.pdf>
- Instituto Hebreo, (2017). *Manual de convivencia Escolar y Reglamento Interno*. Disponible en <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9237/ReglamentodeConvivencia9237.pdf>
- Instituto Hebreo, (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Disponible en <http://www.institutohebreo.cl/web/wp-content/uploads/2014/11/PEI-Instituto-Hebreo-Dr.-Chaim-Weizmann1.pdf>

- Jacobsen, K. (2013). *Educator's experiences with Disruptive Behaviour in the classroom*. USA: St. Catherine University. Disponible en [https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1201&context=msw\\_papers](https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1201&context=msw_papers)
- Jolstead, K., Caldarella, P., Hansen, B., Korth, B., Williams, L. & Kamps, D. (2017). *Implementing positive behavior support in preschools: An exploratory study of CW-FIT Tier 1*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol 19, pp 48–60. Disponible en <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1098300716653226>
- Kazdin, A. (s.f.). *Alteraciones de la conducta*. Disponible en [http://www.centrelondres94.com/files/Alteraciones\\_de\\_la\\_conducta.pdf](http://www.centrelondres94.com/files/Alteraciones_de_la_conducta.pdf)
- Kazdin, A. (1996). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. Disponible en <https://es.scribd.com/document/274300573/Modificacion-de-La-Conducta-y-Sus-Aplicaciones-Practicas-Alan-E-Kazdin>
- Latorre, A., Teruel, J. (2009). *Protocolo de Actuación ante Conductas Disruptivas*. *Praxi, Información Psicológica* 2009, N° 95, pp. 62-74. Disponible en <https://es.scribd.com/document/327026815/Protocolo-Ante-Conductas-Disruptivas-Praxis>
- Lira, M. I., Edwards M., Hurtado, M., Seguel, X. (2013). *Autorreporte del Bienestar Socioemocional para niños/as de Prekínder a 2° Básico*. CEDEP. Ediciones Universidad Católica de Chile. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/j.ctt15hvt68>
- Luengo, M. (2014). *Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles*. *Revista Padres y Maestros* N° 356, pp 37-43. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/3071>
- Mayan M.J. (2001). *Introducción a los métodos Cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Disponible en <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- McLeod, B., Sutherland, K., Martinez, R., Conroy, M., Snyder, P., & Southam-Gerow, M. A. (2016). *Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms*. *Prevention Science*, online first, pp. 1-10. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/306526431>

- MINEDUC. (2015). *Diversificación de la enseñanza: Decreto N°83/2015*. Ministerio de Educación de Chile. División de Educación General. Unidad Educación Especial. Santiago de Chile. Disponible en <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Murillo F. Javier y Martínez Cynthia– Garrido (2010). *Investigación etnográfica*. Disponible en [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)
- Palomera, R., Fernández – Berrocal, P., Brackett, M. (2008). *La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, N° 15, Vol. 6 (2) pp.437 – 454. Disponible en [http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art\\_15\\_276.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_276.pdf)
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Harder, V. S., Otten, L., Bilenberg, N., ... Verhulst, F. C. (2011). *International comparisons of behavioral and emotional problems in preschool children: Parents' reports from 24 societies*. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40(3), 456-467. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.563472>
- Sulbarán, A., León, A. (2014). *Estudio de las Conductas disruptivas en la Escuela según la Percepción Docente*. Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela, 2014, año 2, N° 2, pp. 35-50. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/5302>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia. Disponible en <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Sutherland, K., Conroy, A., Algina, J., Ladwig, C., Jeese, G., y Gyure, M. (2018). *Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS*. Early Childhood Research Quarterly, vol 42, pp. 31-43. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/319544709>

- Urbina, C. Simón, C, Echeita, G. (2011). *Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje, 2011 vol. 34, n°2, pp. 205-217. Disponible en <https://www-tandfonline-com.suscripciones.udd.cl:2443/doi/pdf/10.1174/021037011795377584?needAccess=true>
- Uruñuela, P. (2006). *Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual. Disrupción en las aulas problemas y soluciones*. Madrid: MECED.
- Vicente, B. Saldivia, S. Pihán, R. (2016). *Prevalencias y brechas hoy: salud mental mañana*. *Acta bioethica*, 22(1), 51-61. En <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2016000100006>

### **13. APENDICES**

#### 1. Carta Información

##### **Nombre del Proyecto:**

**Incidencia de la desregulación emocional y descontrol conductual en el clima socioemocional en el aula de clases en estudiantes de kínder y 1° Básico.**

##### **Investigadores:**

Nombre : Carolina Ross Irrarrázaval

Dirección: Santa Teresa de los Andes, 9494 dp 403, Vitacura

Teléfonos : 99 822 50 58

E mail : cross@hebreo.cl

Nombre : Pía Cañas Bruno

Dirección: Américo Vespucio Norte 2707 dp 708 Vitacura

Teléfonos : 99 519 87 50

E mail : piacanasb@gmail.com

##### **Propósitos de la investigación**

Los problemas conductuales se han convertido en una fuente de preocupación de la sociedad actual, tanto a nivel familiar como escolar y social. El enfrentamiento de desórdenes de conducta en el aula es un tema complejo y muchas veces de difícil abordaje, lo que genera implicancias tanto a nivel académico como en la convivencia y relaciones sociales con los pares, de manejo de los docentes y finalmente afectar el clima y éxito escolar.

En la actualidad la sociedad se encuentra en constante cambio, tanto social como tecnológico y de comunicación, cuya vertiginosa velocidad reduce el tiempo de adaptación de los individuos generando muchas veces agobio por la imposibilidad de ser comprendidos e integrados en el desarrollo.

Los establecimientos educativos en la actualidad deben orientarse al desarrollo armónico e integral de sus estudiantes, ampliando sus intervenciones más allá de la adquisición de conocimientos y el aprendizaje. Los problemas conductuales que interfieren en el proceso educativo afectan de manera relevante la dinámica y clima del aula, además del rendimiento académico, por lo que su abordaje requiere intervenciones coordinadas, conjuntas y efectivas de todos los agentes involucrados y en diferentes niveles (preventivos y remediales).

El abordaje de desórdenes en la conducta y comportamiento es siempre complejo, sus intervenciones suelen ser largas y dificultosas, ya que suponen cambios en las actitudes y patrones de comportamiento de los diversos actores (familia, niño, compañeros, profesores, tratamientos externos en algunos casos, entre otros).

### **Procedimientos de la investigación**

El tema de este proceso de levantamiento de información al insertarse en la realidad educativa, requiere para su conocimiento la aproximación a este entorno. Es por ello, que como parte del modelo metodológico se considera una investigación cualitativa, en la que se utilizarán distintos medios para la obtención de información:

1. Observación del clima de aula en los niveles escolares señalados, que reúnan las siguientes características:
  - Situaciones de aprendizaje en salas de kínder y 1º Básico, exclusivamente aquellos grupos cursos que sus profesores hayan identificado alumnos que presenten alguna desregulación emocional y/o descontrol conductual.
  - Interacciones en los patios de los mismos alumnos

Las observaciones se realizarán en el aula, en los horarios correspondientes a actividades que realicen sus profesores jefes, en fechas a convenir. La información será registrada de manera escrita, a modo de notas.

2. Entrevista a los docentes participantes, inspectores de patio, encargados de convivencia escolar (UAP) y cuerpo directivo.

Cada entrevista cuenta con una pauta guía de los temas a abordar, requiriendo aproximadamente de sesiones de 1 hora de duración para su completación. Los horarios y lugar de entrevista, serán acordados con los participantes de la investigación, considerando sus posibilidades. Se ha estimado conveniente, la grabación de las entrevistas, previo consentimiento de los participantes.

3. Análisis de documentos como son el Proyecto Educativo Institucional (PEI), registro de información escolar de los estudiantes que pudiesen presentar desregulación emocional y/o descontrol de la conducta. Los documentos serán solicitados a los docentes y personas de la institución que participen en la investigación.

### **Información a considerar para el consentimiento**

La cantidad de tiempo a disponer para participar de las entrevistas, pudiera extenderse a lo planteado por la cualidad de conversación de ellas. Es por eso de importancia, considerar la disponibilidad de un margen mayor al estimado.

**Frente a la observación de alguna práctica que pudiera estimarse éticamente inadecuada y/o perjudicial, en primera instancia se abordará con la persona involucrada para luego informarle al superior inmediato. Esta situación se constituye en una única instancia de intervención del observador en el aula, de información a un tercero, a la vez de suspender en forma inmediata su participación en la investigación.**

La realización de las observaciones le implica al investigador asistir presencialmente al aula, existiendo el compromiso de ser lo menos interferente del proceso pedagógico desarrollado. La institución tendrá conocimiento de ello, como también se le informará a los apoderados de los

cursos involucrados y niños y niñas de la presencia de una persona en el aula que tiene el interés de observar sus dinámicas.

La participación en la investigación es voluntaria, consentida, pudiendo retirarse del estudio en el momento deseado, previa información y sin ninguna consecuencia por ello.

En las observaciones y entrevistas no será registrado el nombre de los participantes, resguardando el anonimato de los mismos.

El investigador se compromete a manejar la información registrada (visual, auditiva y escrita) de manera confidencial, utilizándola exclusivamente para los fines de la investigación.

De manera anticipada se agradece su participación. Se solicita tomarse el tiempo de reflexión necesario para su consentimiento, como también solicitar toda la información necesaria para aclarar inquietudes del estudio y de la participación.

En caso de requerirse información adicional, se puede contactar a los Supervisores Docentes Viviana Hojman ([vhojman@gmail.com](mailto:vhojman@gmail.com)) y Fabián Barrera ([fabian.pedemonte.14@ucl.ac.uk](mailto:fabian.pedemonte.14@ucl.ac.uk)), o en su defecto a Fabiola Melo, Coordinadora Académica de Programas de Postgrado, Facultad de Psicología, Universidad Del Desarrollo, Santiago-Chile, cuyo teléfono es 223279331 mail [fmelo@udd.cl](mailto:fmelo@udd.cl).

2. *Consentimiento Informado*

**Nombre del Proyecto:** Incidencia de la desregulación emocional y descontrol conductual en el clima socioemocional en el aula de clases en estudiantes de kínder y 1° Básico.

**Ejecutoras** : Pía Cañas Bruno / Carolina Ross Irrarázaval

¿Está dispuesto a participar en esta investigación?	SI	NO
¿Ha recibido y leído la carta de información adjunta?	SI	NO
¿Conoce las implicancias presentes al tomar parte en este estudio?	SI	NO
¿Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio?	SI	NO
¿Conoce que usted es libre para rehusar participar o retirarse del estudio en cualquier momento?	SI	NO
¿Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información?	SI	NO
¿Conocer quien tendrá acceso a sus grabaciones?	SI	NO

Este estudio fue explicado por \_\_\_\_\_

Estoy de acuerdo en participar en el estudio. Estoy de acuerdo en ser observado y/o entrevistado para los propósitos descritos en la carta de información. Conozco que mi nombre no será asociado con las grabaciones y que cualquier identificación será removida.

---

Nombre	Fecha	Firma del Participante
--------	-------	------------------------

La persona que ha firmado esta hoja de consentimiento ha aceptado participar en este estudio voluntariamente y expresado su conformidad.

---

Nombre	Fecha	Firma del Investigador
--------	-------	------------------------

3. *Pauta de entrevista Director General /Director de Ciclo*

PAUTA DE ENTREVISTA A DIRECTOR / DIRECTOR DE CICLO

Informante : \_\_\_\_\_ Fecha entrevista: \_\_\_\_\_

Profesión : \_\_\_\_\_

A. DESREGULACIÓN /DESCONTROL / INCIDENCIA SOCIOEMOCIONAL:

1. ¿Qué entiende por desregulación emocional y descontrol de la conducta? ¿Qué características tiene?
2. Inciden estos comportamientos en el bienestar socioemocional de un curso? ¿de qué manera?
3. ¿La desregulación socioemocional y el descontrol conductual, de qué manera diría que afectan los procesos de aprendizaje?
4. ¿Qué directrices se han formulado para apoyar a los docentes y estudiantes?
5. De las medidas que usted ha adoptado ¿cuáles han resultado beneficiosas? ¿En qué ámbito han beneficiado al alumno desregulado? ¿Y a sus compañeros/as? ¿Y a los docentes?

B. DESREGULACIÓN CONDUCTUAL /ESTUDIANTES / DOCENTES / ALUMNO  
DESREGULADO

6. ¿Con qué frecuencia vivencian los estudiantes y docentes este tipo de episodios?
7. ¿Le parece que este tipo de situaciones se han incrementado con el tiempo?
8. ¿Hay alguna causa a la cual pueda atribuirlo?
9. ¿Cómo cree que incide la desregulación de un alumno o descontrol conductual en el ejercicio docente?

10. ¿Podría describir qué aspectos del ejercicio docente se han visto interferidos por episodios de desregulación?
11. ¿Piensa que estos comportamientos o situaciones deben ser abordados por el profesor o debiesen ser abordados de manera externa al aula?
12. ¿Cómo se aborda desde las políticas y manual de convivencia la desregulación de los estudiantes?
13. ¿Cuáles son los protocolos establecidos? ¿Qué medidas preventivas / remediales se toman?
14. ¿Cómo se protege al propio alumno al presentar crisis de descontrol conductual en el aula?
15. ¿Percibe que los padres y apoderados se encuentran alineados con las políticas del establecimiento?

#### C. RELACION CON BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL / ALTERACIONES BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL

16. ¿Cómo enfrenta el comportamiento desregulado y descontrol de la conducta con los padres del alumno comprometido?
17. ¿Y con los otros padres?
18. A medida que avanza el año, luego de un episodio de desregulación / descontrol, ¿se ha requerido adoptar medidas excepcionales? ¿Cuáles?
19. ¿Qué piensa acerca de las causas de estos comportamientos?
20. ¿Cómo afectan este tipo de situaciones las relaciones cotidianas y de convivencia con el niño que presenta desregulación / descontrol?

#### D. RELACION CON EJERCICIO DOCENTE APRENDIZAJES / NIVELES DE STRESS

21. ¿Hay algún aspecto o estructura de la jornada escolar que favorezca la desregulación / descontrol de algún estudiante?
22. ¿Qué políticas y medidas de apoyo al ejercicio docente se están implementando? ¿Siente que han sido suficiente?
23. ¿Qué políticas y acciones se podrían generar preventivamente en el colegio para abordar estas situaciones?
24. ¿Qué estrategias que se han utilizado le han resultado más eficientes?
25. Si se pudiera implementar cualquier tipo de medida de apoyo ¿Qué otras instancias le gustaría que hubieran para apoyar a estos estudiantes?
26. ¿Cree que sería beneficioso contar con un espacio físico especialmente diseñado para alcanzar la tranquilidad tanto del grupo como del niño desregulado en situaciones de crisis? ¿Cómo se imagina tendría que ser este espacio?
27. ¿Cree que la presencia de desregulación emocional afecta el bienestar del los diversos estamentos escolares? ¿A cuáles y de qué manera?
28. ¿Piensa que falta apoyo de algún estamento escolar para lograr mayor contención de estos alumnos/as?

¿Hay alguna información adicional que siente es relevante de considerar?

¿Qué significa para usted participar en esta investigación?

4. *Pauta de Entrevista Miembros Unidad de Apoyo Pedagógico /Convivencia escolar*

PAUTA DE ENTREVISTA A ENCARGADO CONVIVENCIA ESCOLAR / UAP

Informante : \_\_\_\_\_ Fecha entrevista: \_\_\_\_\_

Profesión : \_\_\_\_\_

A. DESREGULACIÓN /DESCONTROL / INCIDENCIA SOCIOEMOCIONAL:

1. ¿Qué entiende por desregulación emocional y descontrol de la conducta? ¿Qué características tiene?
2. ¿Inciden estos comportamientos en el bienestar socioemocional de los alumnos de un curso?, ¿cómo impactan?
3. ¿Con qué frecuencia debiese presentarse este tipo de comportamiento para considerar que el estudiante presenta descontrol y no sólo es una situación aislada?
4. La frecuencia de presentación de este tipo de comportamiento, ¿incide en el bienestar socioemocional y cómo?
5. ¿Qué medidas considera relevantes de adoptar frente a este tipo de comportamiento?
6. ¿El descontrol conductual y la desregulación emocional, afectan los procesos de aprendizaje? ¿De qué manera?
7. ¿Siente que afecta a todos/as de la misma forma e intensidad?
8. De las medidas que usted ha adoptado ¿cuáles han resultado beneficiosas? ¿En qué ámbito han beneficiado al alumno desregulado? ¿Y a sus compañeros/as?

B. DESREGULACIÓN CONDUCTUAL /ESTUDIANTES / DOCENTES / ALUMNO  
DESREGULADO

9. ¿Con qué frecuencia se han vivenciado este tipo de episodios?
10. ¿Cómo es la actitud de los pares frente a la desregulación y descontrol de algún compañero/a?
11. Posterior al episodio, ¿cómo siente que es acogido el alumno que presentó la desregulación y descontrol?
12. ¿Podría describir qué aspectos en la sala de clases se han visto interferidos por episodios de descontrol y de desregulación?
13. ¿Cómo siente que estos comportamientos o situaciones deben ser abordados? ¿por el profesor..., de manera externa al aula?
14. ¿Cuáles son los protocolos establecidos? ¿Qué medidas preventivas / remediales se toman?
15. ¿Qué estrategias utilizadas han resultado beneficiosas para contener a los compañeros?
16. ¿Cómo se ve afectado el propio alumno al presentar crisis de descontrol y desregulación en el aula?
17. ¿Cómo ha sido su reincorporación a las actividades luego de su desregulación?

C. RELACION CON BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL / ALTERACIONES  
BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL

18. Si se afecta el bienestar socioemocional, ¿se manifiesta de la misma forma en niños y niñas? Y si hay diferencias, ¿cuáles?
19. ¿Qué han verbalizado los pares con respecto a sus propias emociones en estas situaciones?

20.¿ Puede identificar algunas causas para este tipo de comportamientos?

21.¿Cómo afectan este tipo de situaciones las relaciones cotidianas y de amistad con el niño que presenta desregulación / descontrol?

#### D. RELACION CON EJERCICIO DOCENTE APRENDIZAJES / NIVELES DE STRESS

22.¿Siente que hay algún momento de la jornada escolar que favorece la desregulación / descontrol de algún estudiante?

23.¿Qué estrategias empleadas percibe que no han sido efectivas?

24.¿Qué otras instancias siente necesarias para apoyar a estos estudiantes?

25.¿Cómo le afecta a usted la conducción de estudiantes con desregulación emocional y descontrol conductual?

26.¿Siente que sería beneficioso contar con un espacio físico especialmente diseñado para alcanzar la tranquilidad tanto del grupo como del niño desregulado en situaciones de crisis?

27.¿Cómo se imagina tendría que ser este espacio?

¿Hay alguna información adicional que siente relevante de considerar?

¿Qué significa para usted participar en esta investigación?

5. *Pauta de Entrevista Docentes*

PAUTA DE ENTREVISTA A ENCARGADO CONVIVENCIA ESCOLAR / UAP

Informante : \_\_\_\_\_ Fecha entrevista: \_\_\_\_\_

Profesión : \_\_\_\_\_

A. DESREGULACIÓN /DESCONTROL / INCIDENCIA SOCIOEMOCIONAL:

1. ¿Qué entiende por desregulación emocional y descontrol de la conducta? ¿Qué características tiene?
2. ¿Inciden estos comportamientos en el bienestar socioemocional de los alumnos de un curso?, ¿cómo impactan?
3. ¿Con qué frecuencia debiese presentarse este tipo de comportamiento para considerar que el estudiante presenta descontrol y no sólo es una situación aislada?
4. La frecuencia de presentación de este tipo de comportamiento, ¿incide en el bienestar socioemocional y cómo?
5. ¿Qué medidas considera relevantes de adoptar frente a este tipo de comportamiento?
6. ¿El descontrol conductual y la desregulación emocional, afectan los procesos de aprendizaje? ¿De qué manera?
7. ¿Siente que afecta a todos/as de la misma forma e intensidad?
8. De las medidas que usted ha adoptado ¿cuáles han resultado beneficiosas? ¿En qué ámbito han beneficiado al alumno desregulado? ¿Y a sus compañeros/as?

B. DESREGULACIÓN CONDUCTUAL /ESTUDIANTES / DOCENTES / ALUMNO  
DESREGULADO

9. ¿Con qué frecuencia se han vivenciado este tipo de episodios?
10. ¿Cómo es la actitud de los pares frente a la desregulación y descontrol de algún compañero/a?
11. Posterior al episodio, ¿cómo siente que es acogido el alumno que presentó la desregulación y descontrol?
12. ¿Podría describir qué aspectos en la sala de clases se han visto interferidos por episodios de descontrol y de desregulación?
13. ¿Cómo siente que estos comportamientos o situaciones deben ser abordados? ¿por el profesor..., de manera externa al aula?
14. ¿Cuáles son los protocolos establecidos? ¿Qué medidas preventivas / remediales se toman?
15. ¿Qué estrategias utilizadas han resultado beneficiosas para contener a los compañeros?
16. ¿Cómo se ve afectado el propio alumno al presentar crisis de descontrol y desregulación en el aula?
17. ¿Cómo ha sido su reincorporación a las actividades luego de su desregulación?

C. RELACION CON BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL / ALTERACIONES  
BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL

18. Si se afecta el bienestar socioemocional, ¿se manifiesta de la misma forma en niños y niñas? Y si hay diferencias, ¿cuáles?
19. ¿Qué han verbalizado los pares con respecto a sus propias emociones en estas situaciones?

20.¿ Puede identificar algunas causas para este tipo de comportamientos?

21.¿Cómo afectan este tipo de situaciones las relaciones cotidianas y de amistad con el niño que presenta desregulación / descontrol?

#### D. RELACION CON EJERCICIO DOCENTE APRENDIZAJES / NIVELES DE STRESS

22.¿Siente que hay algún momento de la jornada escolar que favorece la desregulación / descontrol de algún estudiante?

23.¿Qué estrategias empleadas percibe que no han sido efectivas?

24.¿Qué otras instancias siente necesarias para apoyar a estos estudiantes?

25.¿Cómo le afecta a usted la conducción de estudiantes con desregulación emocional y descontrol conductual?

26.¿Siente que sería beneficioso contar con un espacio físico especialmente diseñado para alcanzar la tranquilidad tanto del grupo como del niño desregulado en situaciones de crisis?

27.¿Cómo se imagina tendría que ser este espacio?

¿Hay alguna información adicional que siente relevante de considerar?

¿Qué significa para usted participar en esta investigación?

6. *Cuestionario de Auto Reporte para la Evaluación de la Validez Social de la Intervención:*

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA ORIENTADA AL MEJORAMIENTO DE ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE LOS ESTUDIANTES EN AULAS DE KÍNDER Y PRIMERO BÁSICO.**

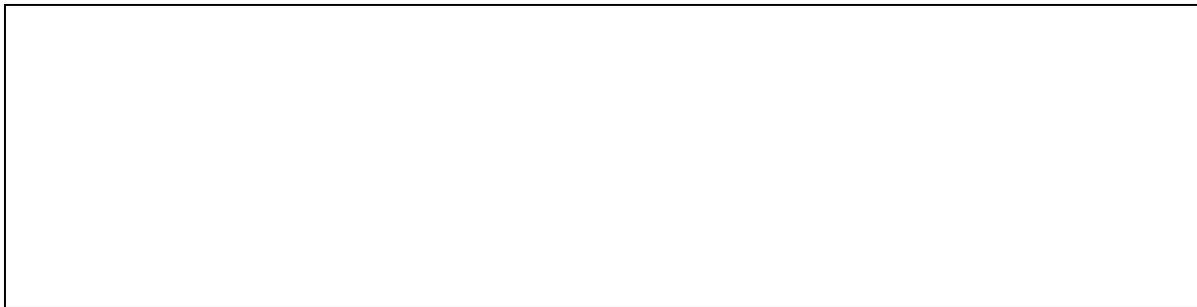
En relación al diseño de intervención educativa presentada, ¿en qué medida se encuentra usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

(Marcar con una X solo una casilla para cada afirmación)

		Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en
1.	La temática a abordar es una problemática relevante para la Institución.					
2.	La intervención propuesta responde a las necesidades de la Institución en el área a abordar.					
3.	La implementación de la intervención propuesta, mejoraría el ejercicio docente y el manejo conductual.					
4.	La implementación de la intervención propuesta, beneficiaría a					

	toda la comunidad educativa					
5.	Los procedimientos de la intervención son acordes para los resultados que se esperan.					
6.	Las actividades propuestas son realizables y replicables en la Institución.					
7.	Las actividades y materiales son factibles de realizar y utilizar en la Institución.					
8.	La intervención propuesta es aceptable para lograr los resultados requeridos por la institución.					
9.	Los resultados esperados tras la intervención, son de utilidad para la Institución.					
10.	La intervención presentada pretende alcanzar resultados provechosos para la Institución.					
11.	La intervención debe ser aplicada en la Institución.					

Si usted tuviese sugerencias o comentarios en relación a la Intervención propuesta, se le agradecería consignarlas en el siguiente recuadro:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide suggestions or comments.

¡Muchas Gracias por su participación!

7. Pauta de Observación de Clases

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>SUB DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>A/V</b>
Estudiantes	Disposición al aprendizaje	Se inician en la actividad de aprendizaje a pesar de las interrupciones			
		Logran mantenerse en la actividad a pesar de las interrupciones y desregulaciones			
		Mantiene la atención al desarrollo de la actividad			
	Clima de aprendizaje del grupo	Se mantiene involucrado y comprometido a pesar de las interrupciones.			
		Participan espontáneamente e intentan mantenerse activos en lo que se intenta efectuar.			
	Clima emocional del grupo	Se siente seguro para continuar en la actividad.			
		Se siente amedrentado de trabajar con alumno desregulado			
		Interactúa espontáneamente con alumno desregulado			
	Normas de comportamiento	Comprende y acepta la situación que se vivencia			
		Se mantiene al margen del conflicto			
		Se siente seguro y contenido por el docente			
	Docentes	Disposición	Intenta controlar desregulación transmitiendo		

	al aprendizaje	motivación positiva al aprendizaje			
		Altera foco de la dinámica de aprendizaje			
		Establece clima de respeto y empatía para todos los alumnos			
	Desarrollo de las actividades	Proporciona a todos igual oportunidad de participación			
		Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos			
		Crea un clima de respeto por las diferencias individuales			
		Establece y explicita normas de comportamiento conocidas y comprensibles para todos			
	Fluidez de las actividades	Logra retomar las actividades de manera fluida			
		Logra abstraerse de lo que se vivencia entregando calma y seguridad a los otros miembros del grupo			
		Favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje			
		Promueve un clima de perseverancia para realizar trabajos de calidad			
	Clima de aula	Convivencia	Conversa de la situación con el grupo		
Establece normas de comportamiento congruentes con las necesidades de convivencia armónica					

		Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas			
		Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de as normas de convivencia			
		Usa estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.  Establece un clima de relaciones empáticas con los alumnos			
	Uso de los espacios y materiales	Utiliza espacios diferenciados promoviendo un ambiente de tranquilidad para todos			
		Se asegura que cada estudiante sienta igualdad de posibilidades de participación e intervención			
		Se asegura que cada estudiante cuente con los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad			
	Uso del lenguaje	Mantiene un lenguaje en tono y melodía adecuado promoviendo tranquilidad			
		Utiliza un lenguaje acorde a un ambiente de tranquilidad			
		Verbaliza y genera empatía con la totalidad de los alumnos			
Frente a la	Estrategias implementadas				

desregulación y/o descontrol conductual	Acciones efectuadas				
	Contención brindada				

**OBSERVACIONES ADICIONALES:**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>SUB DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>A/V</b>
Estudiantes	Disposición al aprendizaje				
	Clima de aprendizaje del grupo				
	Clima emocional del grupo				
	Normas de comportamiento				

Docentes	Disposición al aprendizaje				
	Desarrollo de las actividades				
	Fluidez de las actividades				
Clima de	Convivencia				

aula	Uso de los espacios y materiales				
	Uso del lenguaje				
Frente a la desregulación y/o descontrol conductual	Estrategias implementadas				
	Acciones efectuadas				
	Contención brindada				

8. Rutina de Pensamiento Visible Saber – querer saber – aprender

<b>¿Qué sé del tema?</b>	<b>¿Qué quiero saber del tema?</b>	<b>¿Qué aprendí del tema?</b>

9. Escala Likert evaluación Calidad e Involucramiento

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA ORIENTADA AL MEJORAMIENTO DE ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE LOS ESTUDIANTES EN AULAS DE KÍNDER Y PRIMERO BÁSICO.**

En relación a las sesiones asistidas, ¿en qué medida se encuentra usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

(Marcar con una X solo una casilla para cada afirmación)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en
El contenido de las sesiones ha sido de utilidad para mi ejercicio docente.					
Las expositoras muestran dominio del tema expuesto.					
Las sesiones han contado con material para complementar y aprender sobre la temática trabajada.					
He leído y comprendido el material complementario.					
Considero que las sesiones han sido de buena calidad y un buen aporte.					

	He asistido con entusiasmo a las sesiones.					
	Me he sentido motivada/o a participar en las sesiones (levantando la mano, comentando o aportando experiencias).					
	Me han parecido interesantes y dinámicas las sesiones a las que he asistido.					
	Las actividades y materiales son factibles de realizar y utilizar en la Institución.					

Si usted tuviese sugerencias o comentarios en relación a la intervención, se le agradecería consignarlas en el siguiente recuadro:

¡Muchas Gracias por su participación!