

## **LA COMPETENCIA DE AUTOCONTROL EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

POR: PAMELA CRISTINA TORRES NAVARRO

Seminario de Intervención presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa.

PROFESORA GUÍA:

MSc GILDA BILBAO VILLEGAS

Abril 2023  
Santiago

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad de acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

## **AGRADECIMIENTOS**

*En primer lugar, agradezco a Dios, por su amor y misericordia.  
Agradezco a mi familia, en especial a mi marido Pablo por el apoyo y  
cariño entregado. Siempre me ha animado a seguir perfeccionándome  
y avanzando en el conocimiento.  
También agradezco a mis hijos por su apoyo y paciencia.  
También agradezco a mi colegio, institución que me ha dado la  
oportunidad de desarrollo profesional y crecimiento personal.*



## ÍNDICE

RESUMEN	1
1. INTRODUCCIÓN	2
2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
2.1. Descripción del contexto	3
2.2. Planteamiento del Problema	4
2.3. Pregunta de Investigación	5
2.4. Justificación del Problema	6
2.5. Marco Teórico de Referencia	8
2.5.1. La necesidad de la formación socioemocional	8
2.5.2. El estrés en la infancia en el contexto escolar	9
2.5.3. El aprendizaje emocional, las competencias socioemocionales y el autocontrol	10
2.5.4. La escuela como un lugar privilegiado para trabajar el autocontrol	11
3. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	13
3.1. Planificación del Diagnóstico	13
3.2. Diseño de estrategias metodológicas	13
3.3. Resultados del Diagnóstico	16
3.3.1. Resultados del Cuestionario Estructurado	16
3.3.2. Resultados de la Observación Participante	18
3.3.3. Resultados Focus Group Estudiantes	19
3.3.4. Resultados Focus Group Profesores	21
3.3.5. Conclusiones respecto al Diagnóstico	23
4. DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN +INNOVACIÓN	24
4.1. Objetivos de la Intervención +innovación	25
4.2. Población beneficiada: características de los participantes	26
4.3. Descripción de la innovación	26

4.4. Factibilidad	28
4.5. Aplicación de la intervención +innovación	28
4.6. Evaluación del plan de intervención +innovación	32
4.6.1. Evaluación impacto primer objetivo	32
4.6.2. Evaluación impacto segundo objetivo	34
4.6.3. Evaluación impacto tercer objetivo	36
4.6.4. Fortalezas y limitaciones de la intervención	37
5. CONCLUSIONES	39
6. ANEXOS	42
6.1. Autorización para realizar estudios de investigación	42
6.2. Consentimiento informado profesores	44
6.3. Consentimiento informado estudiante	45
6.4. Consentimiento informado apoderado	46
6.5. Matriz Cuestionario Estructurado	47
6.6. Cuestionario Estructurado Estudiantes	48
6.7. Pauta de Observación Participante	51
6.8. Matriz Focus Group Estudiantes	52
6.9. Pauta Focus Group Estudiantes	53
6.10. Matriz Focus Group Profesores	54
6.11. Pauta Focus Group Profesores	55
7. BIBLIOGRAFÍA	56

## RESUMEN

La innovación tiene como objetivo plantear un plan de formación para docentes a fin de mejorar la competencia de autocontrol en el cuarto básico A de un colegio particular pagado. De acuerdo con las dificultades observadas en los estudiantes, en relación con problemas de ansiedad y baja tolerancia para resolver conflictos, se recabó información con el objetivo de conocer en profundidad el tipo de relaciones establecidos entre los estudiantes y con los docentes. Además, se indagó sobre los conocimientos, concepciones y prácticas educativas de estos últimos. Esto permitió determinar que para abordar el problema es necesario trabajar en distintos niveles del sistema educativo del colegio.

Dada la amplitud y rango de acción del problema, se decidió abordar el problema desde el primer eslabón que son los docentes. La intervención consistió en la realización de un taller formativo para docentes con el objetivo de integrar herramientas concretas y efectivas para fortalecer la salud mental y el autocuidado en docentes de cuarto básico.

La intervención permitió que los docentes ampliaran su comprensión de los conceptos de felicidad, bienestar y compasión, reconociendo la necesidad que existe de vinculación entre los seres humanos. Esto reveló el aspecto humanizante que implica desarrollar las competencias socioemocionales, recordando que la vocación educativa surge desde el amor.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La educación emocional ha adquirido una gran importancia, por su relación con los aprendizajes como también por su incidencia en la inclusión social. Según Bisquerra Alzina & Pérez Escoda (2012), “la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p.1).

En los últimos años, el desarrollo de competencias emocionales se ha vuelto fundamental no solo para el desarrollo cognitivo y resultados académicos, sino como parte fundamental de la salud mental. La capacidad de los estudiantes para adaptarse a los cambios, soportar el estrés de la vida actual, tener recursos y trabajar en comunidad es primordial en una sociedad que funciona bien.

Siendo la escuela un lugar esencial para el desarrollo de las competencias socioemocionales, el papel de los docentes como facilitadores de entornos de paz, respeto y tolerancia toma especial relevancia, debido a que actúan como guías y modelos de relaciones y vínculos interpersonales.

Sin embargo, para cumplir con el objetivo es fundamental que tanto docentes como estudiantes cuenten con herramientas emocionales que les permitan gestionar mejor sus relaciones, pensamientos y sentimientos.

Considerando estos antecedentes, en este trabajo de grado se propone realizar un diagnóstico para observar y evaluar la realidad de la competencia de autocontrol en estudiantes y docentes de un colegio particular pagado del norte de Chile, y una intervención innovadora en el tema.

## **2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Descripción del contexto**

El establecimiento educacional en el que se realiza esta intervención se encuentra ubicado en un barrio del sector medio alto de una ciudad del norte de Chile. Es un colegio particular pagado bilingüe.

Este colegio cuenta con una matrícula de ochocientos noventa estudiantes desde preescolar a cuarto medio, distribuidos en treinta y seis cursos. Actualmente pertenece a una Corporación sin fines de lucro. Es parte de la red de colegios de las mismas características a nivel nacional.

La planta docente está compuesta por noventa docentes, un equipo multidisciplinario compuesto por catorce personas (una orientadora, tres psicólogos, una psicopedagoga, una educadora diferencial, una encargada de convivencia escolar y siete asistentes de la educación).

El colegio declara en su misión “Proporcionar una educación de excelencia promoviendo y respetando la igualdad esencial de la dignidad de la persona que tiene como fin, la formación y la realización personal del alumno, en todas sus dimensiones: espiritual, intelectual, volitiva, emocional, corporal y social, a través de la adquisición de virtudes humanas...”(PEI)

El centro educativo se define como “un establecimiento educacional con cinco características fundamentales: es una institución privada, bicultural, mixta, laica y de alto nivel de exigencia en el desarrollo de los Objetivos Fundamentales Verticales y Transversales” (PEI)

En su perfil de egreso, el colegio busca que los estudiantes:

- a. Alcancen un conocimiento objetivo de sí mismos y de sus propias aptitudes.
- b. Posean conocimientos culturales básicos y hábitos de trabajo que les permitan desempeñarse como profesionales.
- c. Sean consecuentes en su comportamiento individual, social y con la dignidad del ser humano.
- d. Sean capaces de decidir su propio proyecto personal de vida, cumpliendo los compromisos y siendo señores de sí mismos.

En el esfuerzo de mejorar sus resultados académicos, es que el colegio ha ido fortaleciendo la formación integral de los estudiantes. Muestra de esto, es el numeroso equipo multidisciplinario que posee, que aborda los problemas socioemocionales y de convivencia que surgen entre los estudiantes. Como fruto de este esfuerzo, el año 2022 se implementaron programas propios de Formación Personal que van desde primero básico a cuarto medio que permitieron sistematizar la formación socioemocional de los estudiantes en la hora de Orientación.

El cuarto básico A es un curso que tiene veinticuatro estudiantes. Veintiún estudiantes viven con ambos padres y tres viven solo con la madre. Los padres de los alumnos son todos profesionales. Hay tres casos de estudiantes con dificultades socioemocionales, dos de ellos presentan condiciones del espectro autista. Hay un caso con dificultades de aprendizaje.

En el área académica, en cuanto a sus fortalezas, la profesora los define como un curso con estudiantes responsables. Son muy participativos, activos y entusiastas frente a su aprendizaje. Tienen buena disposición a realizar las actividades escolares. En cuanto a sus debilidades, falta fomentar los hábitos de estudio y la optimización de sus tiempos. En general, tienden a ser ansiosos.

En el área de convivencia, en cuanto a sus fortalezas, la profesora los define como un curso alegre, unido, siempre con ganas de apoyarse entre ellos. En la gran mayoría de los recreos, juegan entre todos y todas. En cuanto a sus debilidades, cuando surgen diferencias, el clima de aula y los recreos se ven afectados, en ocasiones, por casos particulares. En general, hay falta de tolerancia.

## **2.2. Planteamiento del problema**

En el contexto educativo caracterizado anteriormente, surge una idea problemática, luego de realizar algunos cuestionamientos básicos, tales como: ¿Cómo es posible que en el nivel primer ciclo básico, los estudiantes estén presentando rasgos de ansiedad? ¿Por qué tienen baja tolerancia a situaciones de conflicto? ¿Cómo están trabajando los profesores la competencia de autorregulación? ¿Cuál es el nivel de autocontrol en niños de cuarto básico?

Las bases curriculares del 2009 plantean los objetivos transversales (OAT) que cruzan todos los ciclos escolares (Pre- Básica, Ed. Básica y Ed. Media) y que hace énfasis a todas las dimensiones

del ser humano (física, afectiva, cognitiva, sociocultural, moral y espiritual). El artículo 2 de la Ley General de Educación (LGE) del 2009, pone énfasis en la formación integral del ser humano.

Artículo 2 “La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”.

Sin embargo, al realizar observación de aula por parte de la Orientadora y recabar información desde Convivencia Escolar se puede constatar que los estudiantes no logran controlar ciertas situaciones de estrés a las que están sometidos diariamente. Y que, por otra parte, la formación de las competencias socioemocionales, especialmente la de autocontrol, no se enseña de manera sistemática y consistente, de tal modo que les permita a los estudiantes enfrentar la presión escolar y las dificultades en las relaciones interpersonales.

### **2.3. Pregunta de Investigación**

Todo lo anterior lleva a plantear la siguiente pregunta de investigación:

**¿Cómo se puede mejorar la competencia de autocontrol en el nivel de cuarto básico A de un colegio particular pagado de una ciudad del norte de Chile?**

De esta pregunta de investigación surgen los siguientes objetivos:

#### **Objetivo General**

Plantear un plan de formación para docentes para mejorar la competencia de autocontrol en el cuarto básico A de un colegio particular pagado.

### **Objetivos Específicos:**

- a. Identificar la realidad de los estudiantes del cuarto básico A con relación a la competencia de autocontrol.
- b. Diseñar un plan de formación para docentes que permita fortalecer competencias socioemocionales para la gestión de la competencia de autocontrol de los estudiantes del cuarto básico A.
- c. Aplicar un plan de formación para docentes que permita mejorar la competencia de autocontrol de los estudiantes del cuarto básico A.

### **2.4. Justificación del Problema**

La educación emocional tiene un rol principal para mejorar la calidad de los aprendizajes desde el punto de vista de cómo aprendemos, y también desde la inclusión educativa.

El aprendizaje no es un tema puramente cognitivo, todo aprendizaje es también un proceso emocional. Diversos autores han elaborado planteamientos que invitan a poner mayor énfasis en la educación emocional, en los procesos escolares, ya que consideran importante educar la dimensión afectiva a la par de la dimensión cognitiva para desarrollar las competencias que la nueva realidad exige.

Se ha encontrado que las emociones ayudan a fomentar el aprendizaje, ya que pueden estimular la actividad de las redes neuronales, reforzando las conexiones sinápticas. Por lo tanto, se ha evidenciado que los aprendizajes se consolidan de mejor manera en el cerebro cuando se involucran las emociones positivas.

Por otra parte, la educación emocional permite que las personas accedan de mejor manera a los recursos sociales, intelectuales y económicos. En este sentido, ésta permite otorgar justicia social.

Actualmente, de acuerdo con Murillo Torrescilla & Hernández Castilla (2011), la justicia social se puede definir desde tres conceptualizaciones: distribución, reconocimiento y participación.

La justicia distributiva está basada en el modo en que los bienes primarios se encuentran distribuidos en la sociedad. Sin embargo, actualmente esta concepción ha evolucionado a un enfoque de capacidades, en el que se plantea que las exigencias individuales han de ser

consideradas, no por los medios, sino por las libertades de que gozan realmente las personas para elegir entre distintos modos de vivir. “Las personas que son incapaces de controlar sus emociones y nunca reciben instrucción explícita sobre técnicas para su manejo, son incapaces de direccionar sus propias metas o realizaciones de manera efectiva, menos aún de alcanzarlas. Y si fuera posible que lo logren, esta búsqueda tomará más tiempo y el doble de esfuerzo”. (Barrantes-Elizondo, 2016, p. 7).

El segundo gran planteamiento, según Fraser (1997) y Fraser y Honneth, (2003) citados en Murillo Torrescilla & Hernández Castilla (2011), es lo que se ha llamado la justicia relacional (o cultural), definido como ausencia de dominación cultural, no reconocimiento. Este concepto se basa en la idea de que el problema no es la desigualdad, sino la dominación. Es un hecho que en nuestra sociedad domina aquella persona capaz de autocontrolar sus emociones y que puede perseverar a pesar de las frustraciones. Estas personas, a menor escala, ganan el respeto y el reconocimiento de sus pares, y a mayor escala, el de una sociedad completa. Es así como inicia una estratificación de personas en donde las más reconocidas alcanzan niveles de poder que no son obtenidos por aquellas que son envueltas por la incapacidad de lidiar con sus estados de ánimo o de empatizar y confiar en los demás individuos. El acceso al poder es restringido a quienes muestran un alto nivel de inteligencia emocional. La falta de justicia social se pone una vez más en evidencia.

La tercera concepción actual de justicia social hace referencia a la participación. Así, se sugiere que la justicia implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos. Una persona que no tiene acceso al reconocimiento se limita a tener una voz poco audible o inaudible en la toma de decisiones. Quienes toman las más importantes decisiones en una sala de clases o en un país son quienes tienen el poder, el poder de la inteligencia emocional. Es así, como la participación de quienes no tienen el dominio sobre sus emociones se ve atropellada por la de las personas que sí lo tienen. No existe, entonces, igualdad básica ni justicia social.

De alguna manera u otra, la falta de enseñanza emocional debilita la posibilidad de que todas las personas logren la adquisición del aprendizaje y de la justicia social.

## **2.5. Marco Teórico de Referencia**

Las investigaciones en el área socioemocional han experimentado grandes avances en los últimos 30 años. Desde detectar la influencia que tienen las emociones en la vida diaria y en especial en los aprendizajes, hasta la forma cómo podemos ir educándolas para alcanzar un mejor estándar de inclusión social. En las siguientes páginas se pretende revisar la importancia de la formación socioemocional en un mundo complejo. Luego se abordará los tipos de estresores cotidianos que vive el estudiante en el contexto escolar. A continuación, se dará a conocer la clasificación de las competencias socioemocionales que realiza el Centro CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) fruto de muchas investigaciones. Finalmente se planteará la importancia de la escuela como un lugar privilegiado en la socialización del niño y su importancia para la adquisición de las competencias socioemocionales.

### **2.5.1. La necesidad de la formación socioemocional**

En el mundo actual que es cada vez más complejo, ya no basta una formación que apunte solo al desarrollo intelectual del ser humano. Hoy en día se hace necesaria una formación que busque el desarrollo de todas las potencialidades de éste. La Formación Integral es el proceso incesante y permanente que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano a fin de lograr su realización plena en la sociedad. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 establecido por las Naciones Unidas plantea “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Desde hace ya algunas décadas, el aprendizaje socioemocional ha sumado importancia en el mundo académico, las políticas públicas y del contexto escolar, tanto en Chile como en la mayoría de los países del mundo. El currículo nacional también se alinea a la educación integral, incorporando en la actualización de las bases curriculares del 2009 los objetivos transversales, en los que se incorporan las dimensiones físicas, afectivas, cognitivas, socioculturales, morales y éticas del ser humano. A pesar de los documentos declarativos que buscan una educación integral, la incorporación real de un trabajo sistemático de las

competencias socioemocionales se ha visto con dificultades para hacerse patente en el aula (Adlerstein et al., 2020). La pandemia del COVID-19 ha sido un momento histórico para la educación y el mundo, y el encierro al que se vio sometida gran parte de la población mundial puso en jaque la formación socioemocional que se ha estado impartiendo en las escuelas. El desarrollo de competencias socioemocionales sólidas es fundamental para que los alumnos permanezcan centrados y motivados en entornos de aprendizaje difíciles (OECD, 2021).

### **2.5.2. El estrés en la infancia en el contexto escolar**

Tradicionalmente, los estresores en la infancia se han asociado a acontecimientos vitales importantes como el nacimiento de un hermano, separación y/o pérdida de los padres, etc. (Oros & Vogel, 2005). No obstante, el estrés no sólo se produce ante situaciones “extraordinarias” sino ante otros muchos acontecimientos diarios o sucesos cotidianos que presionan todo el periodo evolutivo del niño (Trinaes Torres et al., 2012).

La escuela es uno de los principales ámbitos de estrés en los niños, tanto en su vertiente académica como en las relaciones sociales con los iguales (Fernández Baena, 2007). En el ámbito escolar, se aprecian diversas variables que pueden actuar como generadoras de estrés:

- La competencia académica auto percibida como negativa puede afectar directamente a la autoimagen global del estudiante e influir en el aprendizaje (Fernández Baena, 2007).
- Las dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento escolar generalmente originan situaciones estresantes para los alumnos como evaluaciones negativas, excesivo control, comparación con los compañeros (Fernández Baena, 2007). En este sentido, se ha estimado que las bajas calificaciones, el exceso de demandas escolares, las altas exigencias académicas y las preocupaciones referidas al futuro académico también se consideran estresores .
- La relación profesor-alumno también genera estrés. Por ejemplo, cuando un ambiente de clase se destaca por la rigidez y la falta de comunicación, un excesivo control del comportamiento de los alumnos por parte de los docentes y una alta valoración de la

competitividad, puede provocar en el alumnado síntomas de estrés y conductas inoportunas y provocadoras (Fernández Baena, 2007).

- Las dificultades en las relaciones con los compañeros, los sobrenombres de los iguales, las pobres relaciones interpersonales y la violencia entre pares, particularmente el acoso escolar o bullying, y el clima social de la clase son considerados como estímulos estresantes, según Fernández- Baena (2007).

### **2.5.3. El aprendizaje emocional, las competencias socioemocionales y el autocontrol**

En vista de las múltiples situaciones de la vida cotidiana que surgen en la escuela es que se hace imprescindible trabajar la formación social y emocional, y con ello, mejorar la calidad de la vida personal y educativa de los estudiantes (Repetto & Pena, 2010). Bajo este marco se han ido creando distintos programas que permiten llevar a la escuela y en especial al aula un trabajo sistemático en el área.

El Centro CASEL ha definido el aprendizaje emocional como el proceso de ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar las competencias fundamentales para la efectividad en la vida. Aquellas que se necesitan para manejarse a sí mismo, las relaciones interpersonales y el trabajo en la sociedad en forma efectiva y ética.

CASEL (2020) describe cinco competencias básicas: la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsable.

La competencia de autocontrol es la capacidad para controlar las emociones personales y evitar las reacciones negativas ante provocaciones, oposición u hostilidad de los demás o cuando se trabaja en condiciones de estrés. Asimismo, implica la resistencia a condiciones constantes de estrés.

De acuerdo a Bisquerra Alzina & Pérez Escoda (2007), el autocontrol comprende las siguientes habilidades:

- El tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Esto significa que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción.

- La expresión emocional es la capacidad para expresar las emociones de forma adecuada. Es la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa de él, tanto en uno mismo como en los demás.
- La regulación emocional es la capacidad para comprender que los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos la regulación de la impulsividad (ira, violencia y comportamientos de riesgo); la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad y depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; la capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior.
- Las habilidades de afrontamiento son las destrezas para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- La competencia para autogenerar emociones positivas es la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor y fluir) y disfrutar de la vida.

#### **2.5.4. La escuela como un lugar privilegiado para trabajar el autocontrol**

La importancia del contexto escolar para el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes resulta evidente si se considera la cantidad de horas y de años que pasan en éste, y la cantidad de vínculos significativos que se construyen en este entorno. En la escuela, los alumnos no solo aprenden competencias académicas, sino a conocerse y vincularse con ellos mismos, a valorarse, a relacionarse con sus compañeros y con figuras de autoridad diferentes a sus padres y a conectarse con el mundo externo.

Un modelo educativo centrado no solo en lo cognitivo, que integra perspectivas complementarias, posibilita que los alumnos lleguen a ser socialmente competentes, se comuniquen efectivamente, sean cooperativos, negocien con los demás para resolver sus problemas, sepan decir que no, sepan cuándo y dónde buscar ayuda.

Los colegios, por tener una gran influencia en la socialización de los estudiantes, están en una posición privilegiada para favorecer el desarrollo socioemocional y crear climas sociales nutritivos (Aron et al., 2017; Casassus, 2007). Las intervenciones socioemocionales son muy efectivas y se ha demostrado que es posible hacerlas tanto a nivel preventivo como a nivel remedial.

Bajo esta perspectiva, resulta fundamental elaborar un programa socioemocional que atienda a las necesidades específicas de la comunidad educativa. En este sentido, en la Ley General de Educación (LGE) del 2009 se establecieron los objetivos transversales cuyo objetivo es la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, este solo hecho ha sido insuficiente, ya que éstos no se han visto reflejados en la formación de los estudiantes. Según Milicic & Marchant (2020), “Los objetivos transversales aún no figuran en los currículums como un conjunto de objetivos a enseñar sistemáticamente. La transferencia y la instrumentalización de aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje socioemocional implican un gran desafío que normalmente ha sido insuficientemente logrado” (p. 68).

La formación integral pretende hacer visible la relación entre diferentes áreas de conocimiento y crear comunidad para acompañar a los niños y jóvenes en las preguntas esenciales de su vida, conectando así con sus habilidades y su ser más íntimo y profundo. Sin embargo, el sistema por asignaturas separadas genera una adquisición de aprendizajes inconexos e incoherentes de hechos y destrezas, por lo que Beane (2010), propone hacer un cambio de mentalidad en los centros educativos para que se realice un diseño curricular que englobe los fines de la escuela, la naturaleza del aprendizaje, la organización, etc. Es decir, aspirar a armonizar y equilibrar las partes intelectual, emocional y social de los estudiantes de forma global, de modo que, para trabajar la Educación Emocional, se implique a todo el profesorado de manera que esté presente en todas las áreas académicas como si fuera un tema transversal. (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012).

En base a los aspectos teóricos revisados, ya sea la importancia de la educación emocional, los estresores que afectan la vida escolar de los estudiantes y la importancia de la escuela en su rol educativo de las emociones, se hace fundamental mirar la realidad particular tanto de los

estudiantes como de los docentes y sus características en el desarrollo socioemocional, con el objetivo de poder intervenir y realizar procesos de mejora.

### **3. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA**

#### **3.1. Planificación del Diagnóstico**

Para poder comprender a cabalidad las causas y alcances del problema estudiado y cumplir con la investigación planteada se hace necesario recabar información de diversas esferas de la comunidad educativa, vinculadas con los procesos de enseñanza dentro del aula.

En consecuencia, se han propuesto los siguientes objetivos para realizar el diagnóstico:

#### **Objetivo General**

Analizar las relaciones entre pares y las prácticas docentes que favorecen y/o dificultan el desarrollo de la competencia de autocontrol de los estudiantes del cuarto básico A.

#### **Objetivos Específicos**

- a. Identificar los tipos de relaciones entre pares y la forma en que los estudiantes afrontan los conflictos interpersonales y las exigencias escolares.
- b. Identificar los conocimientos, ideas y conceptos que el docente posee sobre la formación de la competencia del autocontrol.
- c. Caracterizar las prácticas de enseñanza de la competencia de autocontrol de los profesores en beneficio del aprendizaje socioemocional de los estudiantes.

#### **3.2. Diseño de estrategias metodológicas**

Los actores fundamentales de esta investigación son los estudiantes del cuarto básico A y los profesores que hacen clases en ese curso. La elección del cuarto básico A se debe a la detección de dificultades emocionales para resolver conflictos. A su vez, se consideró al grupo completo sin hacer distinción entre los estudiantes, debido a que se observó dificultades a nivel de grupo.

Por ende, se hace fundamental conocer la dinámica socioemocional que existe al interior del curso. Por otra parte, de acuerdo con lo investigado en el marco de referencia, los profesores que les hacen clases juegan un rol fundamental en el ambiente socioemocional al interior del aula. En consecuencia, conocer sus conocimientos, ideas y las estrategias usadas en el desarrollo socioemocional se vuelve algo central.

El paradigma que guía la investigación es interpretativo ya que “intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo” (Ricoy Lorenzo, 2006, p. 17) y la metodología es cualitativa ya que, pretende tener “la visión de los eventos, acciones, valores, normas, etc., desde la particular visión de las personas que están siendo estudiadas” (Aravena et al., 2006, p. 40). Las estrategias utilizadas son de carácter cualitativas ya que ésta se inclina por una “investigación relativamente abierta y no estructurada” (Aravena et al., 2006, p. 41).

Por lo anterior, se escogieron cuatro estrategias de recolección de información:

1. Cuestionario Estructurado
2. Observación Participante
3. Focus Group Estudiantes
4. Focus Group Profesores

Según Aravena, Marcela et al. (2006), puede decirse que la encuesta constituye una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta, a la que se realiza una consulta para conocer determinadas circunstancias políticas, sociales o económicas, o el estado de opinión sobre un tema en particular. De esta forma, el cuestionario estructurado pretende conocer la opinión de los estudiantes con respecto a sus relaciones interpersonales y la forma de afrontar las exigencias escolares. En la aplicación de la encuesta participaron veintidós estudiantes (los que accedieron a participar de la investigación) de un total de veinticuatro.

Para la realización de la encuesta, se confeccionó una matriz con las habilidades de la competencia de autocontrol planteadas por Bisquerra Alzina & Perez Escoda (2007), como variables a observar y luego se crearon tres ítems para cada habilidad y se estipuló el tipo de

respuesta cerrada (ver anexo 6.5 ). A partir de esta matriz, se diseñó el cuestionario donde se explicitaron las instrucciones para los estudiantes. Una vez construido el instrumento, se sometió a validación, revisándolo la doctora en Educación en Ciencias Sociales Valentina Errázuriz quien corrigió la claridad de algunas preguntas. Luego fue revisado por la máster en Psicología de la Educación Gilda Bilbao, quien revisó la claridad y coherencia de las preguntas. Como última instancia, se realizó un pilotaje con los veintidós estudiantes de cuarto básico B, curso paralelo, quienes contestaron el cuestionario, lo que permitió aclarar las preguntas, según la comprensión de un niño. En cada una de las instancias se fue corrigiendo el instrumento hasta llegar a la versión final (ver anexo 6.6). El cuestionario estructurado permitió obtener resultados numéricos de las preguntas cerradas, con las que se realizó un análisis estadístico descriptivo.

La observación participante es la estrategia más popular utilizada en los estudios cualitativos. Esta estrategia permite observar los hechos tal como ocurren. Además, éstos pueden ser observados en un escenario natural sin ninguna intervención por parte del investigador (Aravena, Marcela et al., 2006). Este instrumento permitió adentrarse en la realidad del aula del cuarto básico A y conocer las dinámicas que allí ocurren entre los estudiantes, como también la realidad del docente, sus concepciones y sus interacciones con los estudiantes.

Para la observación participante se confeccionó una pauta (ver anexo 6.7) que permitió obtener notas de campo. Los datos recogidos, fueron procesados mediante un análisis de texto libre a través de códigos, según la variable en estudio. Las clases observadas fueron la clase de lenguaje, idioma extranjero y matemáticas, las que fueron escogidas por su gran cantidad de horas en el currículum y por la alta dificultad que tienen para los estudiantes. Se realizaron dos observaciones en cada asignatura, conformándose seis en total.

El Focus Group es una técnica de investigación cualitativa que, trabaja con los discursos de las personas. Discursos en los que se articulan la subjetividad y el orden social. (Aravena, Marcela et al., 2006). Esta estrategia permitió conocer las interacciones entre los estudiantes entre sí y con las docentes, desde el propio discurso, contrastando la visión de mundo de cada participante de la discusión.

Para el Focus Group de estudiantes y de profesores se confeccionó una matriz respectiva para cada grupo, de acuerdo a las variables en estudio (ver anexo 6.8 y 6.10) y a partir de ésta se crearon pautas (ver anexo 6.9 y 6.11) con preguntas para guiar la conversación de cada grupo y una grabadora, lo que permitió obtener notas de campo escritas y audibles de Focus Group, las que fueron codificadas de acuerdo con los indicadores de estrés planteados por Fernández Baena (2007), permitiendo realizar un análisis temático.

De acuerdo a Aravena, Marcela et al. (2006), esta técnica se realiza a un pequeño número de personas que presentan características e intereses homogéneos. De esta manera, los participantes del Focus Group de estudiantes se escogieron cinco estudiantes con diversas características: dos estudiantes con buen rendimiento, y sin dificultades de relaciones interpersonales, dos estudiantes de bajo rendimiento y con dificultades de integración social, un estudiante con un rendimiento intermedio y sin dificultades de integración social.

Las docentes que se escogieron para el Focus Group fueron tres docentes que realizan clases en el cuarto básico A: la profesora jefa y que también realiza la clase de lenguaje, la profesora de idioma extranjero y la profesora de matemáticas. Cabe destacar que corresponden a las mismas asignaturas cuyas clases fueron observadas en la técnica de observación participante.

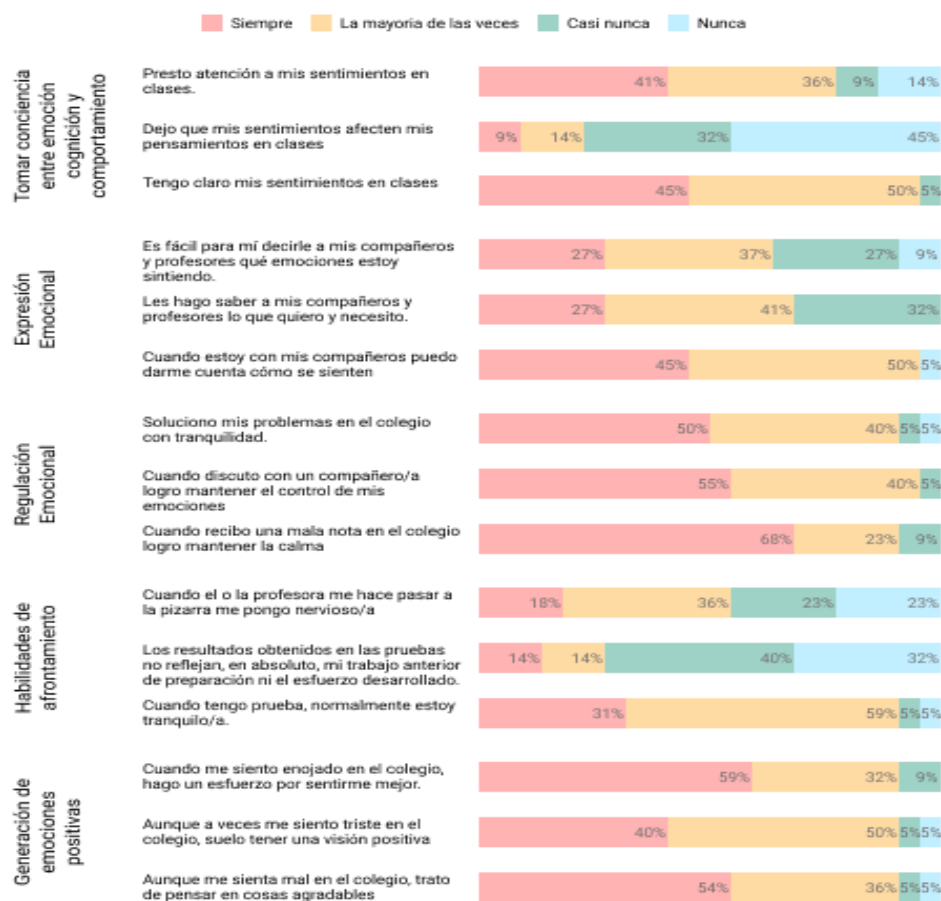
### **3.3. Resultados del Diagnóstico**

#### **3.3.1. Resultados del Cuestionario Estructurado**

Todos los datos recogidos fueron procesados, a través de un análisis estadístico descriptivo, según la variable en estudio.

En la Figura 3-1 se destaca que en la variable tomar conciencia entre emoción, cognición y comportamiento un 23 % de los estudiantes nunca o casi nunca presta atención a sus sentimientos en clases. Por otra parte, un 23 % siempre o la mayoría de las veces deja que sus sentimientos afecten sus pensamientos en clases. Esto significa que este grupo de estudiantes no tiene conciencia de sus emociones y sentimientos y no logra establecer causa y efecto entre emoción, pensamiento y comportamiento.

**Figura 3-1: Competencia de Autocontrol del cuarto año básico A**  
Cuestionario Estructurado



En la variable expresión emocional para un 36% de los estudiantes nunca o casi nunca les es fácil decirle a sus compañeros y profesores sus sentimientos, mientras que un 32% casi nunca les hacen saber a sus profesores y compañeros lo que quieren y necesitan. Esto significa que este grupo de alumnos no logra comunicar sus sentimientos verbalmente de manera que el otro sepa claramente lo que le pasa o necesita.

En la variable regulación emocional, un 10% de los estudiantes nunca o casi nunca logra solucionar sus problemas con tranquilidad, mientras que un 5% de los alumnos casi nunca logra mantener el control de sus emociones cuando discute con un compañero. Y un 9% de los

estudiantes casi nunca logra mantener la calma cuando recibe una mala nota. Esto significa que este grupo de estudiante carece de estrategias para controlar sus emociones.

En la variable habilidades de afrontamiento un 54 % de los alumnos se pone nervioso al pasar a la pizarra, mientras que un 28% de los estudiantes piensan que sus resultados académicos no reflejan la preparación y esfuerzo que realizan en su trabajo escolar. Esto significa que estos estudiantes no tienen suficientes estrategias para afrontar las dificultades escolares.

En la variable generación de emociones positivas, entre un 9% y 10% de los estudiantes nunca o casi nunca logra generar emociones positivas a partir de una dificultad. Esto significa que estos estudiantes no logran revertir sus pensamientos negativos a positivos.

### 3.3.2. Resultados de la Observación Participante

Tabla 3-1: Clima Emocional de Aula del cuarto básico A  
Observación Participante

Asignatura	Lenguaje Clase 1	Lenguaje Clase 1	Idioma Extranjero Clase 1	Idioma Extranjero Clase 2	Matemáticas Clase 2	Matemáticas Clase 2
Habilidad de Autocentrol						
Tomar conciencia entre emoción cognición y comportamiento	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Expresión Emocional	TR			AL	AL	AL
	PR			EN	DISG	DISG
Regulación Emocional	AN	AN	AN	AN	AN	AN
		DIS	DIS	AS	DIS	
	TR	AS	AS	AS	TR	
Habilidades de afrontamiento		AB	AB			
		DISG	DR	DISG		
Generación de emociones positivas		EN		EN		
						CO

**Leyenda**

- AB (Aburrimiento)
- AL (Alegria)
- AM (Amaroso)
- AN (Ansioso)
- AS (Asustado- Inseguro)
- CO (Confundido)
- DIS (Distracción)
- DR (Distante- Retraido)
- DISG (Disgusto)
- EF (Efusivo)
- EN (Enojo)
- NO (No observado)
- PR (Preocupado)
- TR (Tranquilo)

Todos los datos recogido se presentan en la Tabla 3-1 que representa las cuatro variables en estudio según Fernández Baena (2007).

En relación con la variable tomar conciencia entre emoción, cognición y comportamiento, no se

observaron situaciones que evidencian esta habilidad de manera explícita.

Referente a la variable de expresión emocional, los estudiantes manifiestan la expresión de distintas emociones. Prevalece la expresión de alegría en la asignatura de idioma extranjero y matemáticas y la emoción de disgusto en la asignatura de matemáticas.

*“Los estudiantes participan en el juego del Bingo en la clase de idioma extranjero. Expresan adecuadamente su emoción. Muy felices por el bingo. Expresan su emoción con gritos de alegría”* (nota de campo, Observación Participante).

Acerca de la variable de regulación emocional, los estudiantes evidencian dificultades con esta habilidad, predominando la emoción de la ansiedad de manera transversal en todas las clases observadas.

*“El estudiante 1 comienza a realizar la guía, muy apurado, sin esperar que se terminen de dar las instrucciones. Quiere terminar primero”* (nota de campo, Observación Participante).

En relación con la variable de habilidades de afrontamiento, los estudiantes manifiestan dificultad en la ejecución de esta habilidad, manifestando emociones de ansiedad, enojo y confusión.

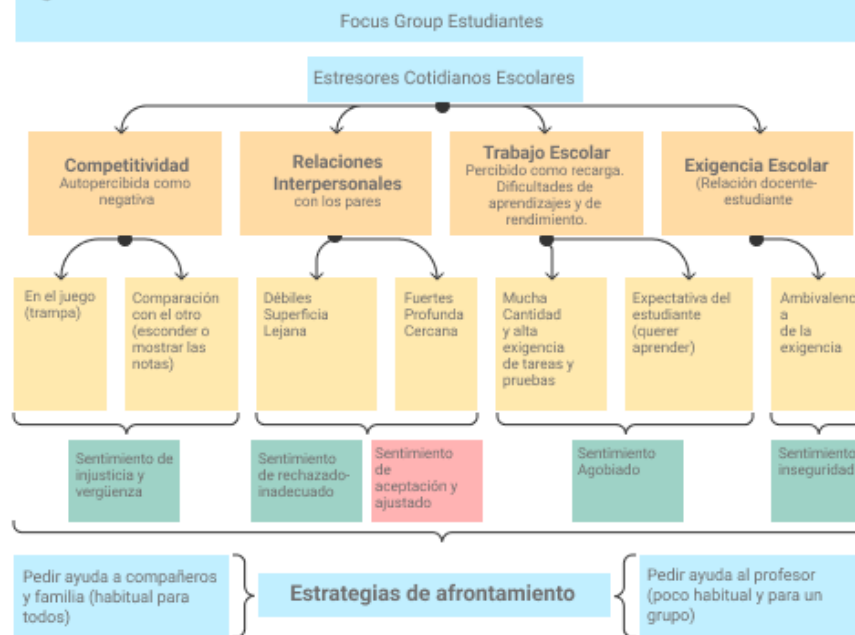
*“El estudiante 2 rompe su hoja, enojado porque no ganó el bingo”.* (nota de campo, Observación Participante).

Referente a la variable generación de emociones positivas no se observaron situaciones que evidenciaran esta habilidad de manera explícita.

### **3.3.3. Resultados del Focus Group Estudiantes**

Todos los datos recogidos se presentan en la Figura 3-2 que representa las cuatro variables en estudio según Fernández Baena (2007).

Figura 3-2: Dinámica del ambiente socioemocional de cuarto básico A



Cabe destacar que los estudiantes se reconocen competitivos y que esto se manifiesta en el juego, especialmente en las trampas que se generan en el deseo de ganar. Esto genera un sentimiento de injusticia. También se evidencia que los estudiantes se comparan con las evaluaciones, lo que los lleva a mostrar sus notas cuando son buenas y a esconderlas cuando son negativas. Esto produce un sentimiento de vergüenza al verse expuesto.

*“A veces en la pause nosotros jugamos “al virus”. Hay niños que hacen trampa. A veces se enojan o mantienen la calma, otros se ponen a llorar. A veces hay como mini problemas ya que otros no sabían que estaban haciendo trampa, pero igual lo hicieron y problemas así pasan”* (estudiante cuarto básico A).

Por otra parte, en relación con la variable de relaciones interpersonales, los estudiantes reconocen que hay un pequeño grupo que tiene relaciones débiles, superficiales y lejanas. Este pequeño grupo se siente rechazado e inadecuado. Mientras que el otro grupo mayoritario, que se siente fuerte tiene un sentimiento de aceptación y se siente ajustado.

*“Algunos, no tienen amigos y tienen problemas. Se quedan solos. A veces no les va bien en sus notas”.* (estudiante cuarto básico A).

En cuanto a la variable de trabajo escolar, los estudiantes perciben una alta carga y exigencia de

tareas y pruebas lo que se conjuga con sus expectativas de querer aprender. Esto produce un sentimiento de agobio escolar.

*“En historia, te mandan todos los días tareas. Todos. En ciencias. Así la profesora nos hace escribir mucho y nos deja como mínimo un PPT entero para escribir. Como máximo unos diez minutos, o sea, en el tiempo. Con una letra muy chica y así pone el temporizador justo. ¡Y si no lo terminaste, sonaste!!”* (estudiante cuarto básico A).

En relación con la variable de exigencia escolar por parte de los docentes, los estudiantes perciben una ambivalencia producto del estado emocional del profesor, lo que produce un sentimiento de inseguridad.

*“Investigador: ¿Y de qué depende eso de que lleguen muy exigentes o relajados?  
Estudiante 3: A lo mejor es su día, o el estrés. Si. Igual depende como de la persona. Cómo es su forma de enseñar. Porque hay algunos que pueden ser un poco más exigentes, pero igual se le entiende un poco”* (estudiante cuarto básico A)

En cuanto a las estrategias de afrontamiento que tiene los estudiantes, en general ellos piden ayuda a sus compañeros y familia. Mientras que solo algunos estudiantes piden ayuda al profesor.

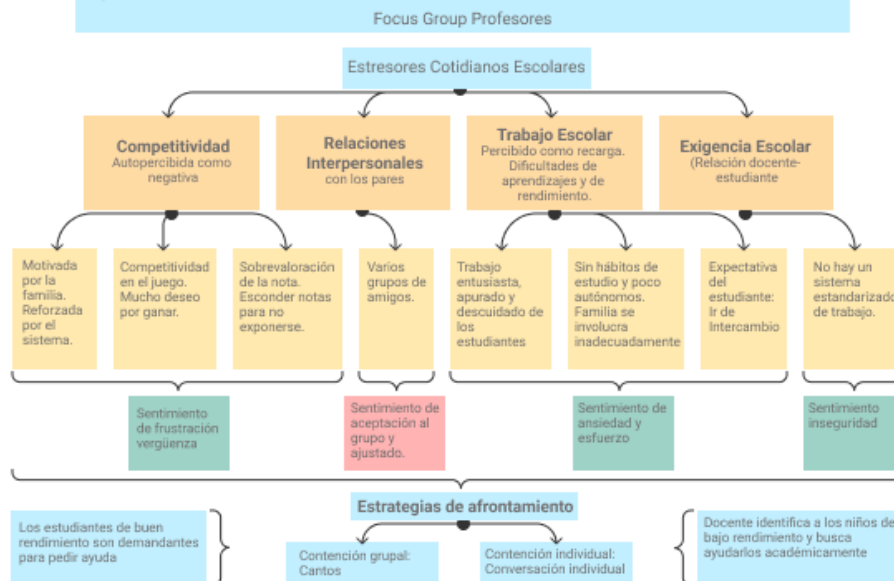
*Estudiante 4: “¡Como que cuando hay una prueba difícil y no logro terminar una tarea le pido ayuda a mi papá o a mi hermano!”* (estudiante cuarto básico A)

#### **3.3.4. Resultados del Focus Group Profesores**

Todos los datos recogido se presentan en la Figura 3-3 que representa las cuatro variables en estudio según Fernández Baena (2007).

Los docentes reconocen la competitividad de los estudiantes y argumentan que viene de la formación en la familia y que esto es reforzado por el sistema escolar. Ésta se percibe en el juego y en el deseo de ganar y en la sobrevaloración de la nota, lo que los lleva a esconder su nota cuando es deficiente para no verse expuesto ante sus pares. De acuerdo con los docentes, esto

Figura 3-3: Dinámica del ambiente socioemocional de cuarto básico A



produce un sentimiento de frustración y vergüenza.

*“¡Sí, muy competitivos! Esto es algo que viene de la casa. ¡Se nota en la importancia que se da a la nota!”* (profesora de lenguaje del cuarto básico A).

En cuanto a la variable, relaciones interpersonales, los docentes perciben varios grupos de estudiantes, los cuales tienen un sentimiento de aceptación y se sienten ajustados. No perciben niños solos o aislados.

En cuanto a la variable de trabajo escolar los docentes perciben un trabajo apurado y descuidado. Opinan que los estudiantes no tienen hábitos de estudio y son poco autónomos. Se apoyan en la ayuda que les da la familia, quienes se involucran de manera inadecuada, tensionando a los estudiantes y muchas veces confundiéndolos. Observan que los estudiantes tienen la expectativa de ir de intercambio al extranjero.

*“Las mamás están muy metidas en las tareas y tensionan a los niños y a veces los confunden. Los niños están muy pendientes de la nota y eso viene de la casa”.* (profesora de lenguaje del cuarto básico A).

En cuanto a la exigencia escolar, los profesores reconocen que no hay un sistema estandarizado de trabajo que facilite la relación profesor estudiante en cuanto saber qué esperar de cada

asignatura.

Referente a las estrategias de afrontamiento generadas desde los propios estudiantes, los profesores observan que los alumnos de buen rendimiento preguntan siempre sus dudas, volviéndose muy demandantes. En cambio, los estudiantes de bajo rendimiento no preguntan, por lo que ellos deben gestionar la ayuda que se les presta.

*“Hay niños que preguntan y otros no. Hay niños inseguros que lo preguntan todo y es agotador. Otros que no preguntan nada”.* (profesora de matemáticas cuarto básico A).

En relación con las estrategias de afrontamiento generadas desde los profesores, ellos utilizan los cantos como una manera de contener al grupo en situaciones de crisis y la conversación personal como una forma de contención individual.

### **3.4. Conclusiones respecto al Diagnóstico**

De acuerdo con las cuatro instancias de levantamiento de la información, se puede establecer que:

Por una parte, la competencia de autocontrol en los estudiantes de cuarto básico A está en proceso de desarrollo. Un grupo importante de estudiantes no tiene conciencia de sus emociones y no logra establecer causa y efecto entre emoción, conocimiento y comportamiento. No logran comunicar sus sentimientos verbalmente, de manera que los interlocutores sepan claramente lo que sienten y necesitan. La mayoría de los estudiantes soluciona sus problemas interpersonales con tranquilidad, sin embargo, aún no logran gestionar sus emociones adecuadamente, generando ansiedad frente a las distintas situaciones problemáticas que les toca enfrentar. Además, se observa que los estudiantes poseen un número escaso de estrategias de afrontamiento, lo que no les permite enfrentar de manera adecuada sus dificultades, lo que les genera ansiedad, enojo y confusión.

Por otra parte, en relación con los estresores cotidianos, se puede concluir que los profesores y estudiantes reconocen que la competitividad está presente en el curso, cuyo aprendizaje se

produce en la familia y es reforzado por el sistema escolar. Las relaciones interpersonales de los estudiantes se fraguan en un marco de competitividad, que los hace vivir permanentemente con el miedo a ser rechazados o excluidos. La posibilidad de un bajo rendimiento escolar es un factor que provoca un sentimiento de estrés, lo que lleva a no sentirse aceptado e inadecuado.

Además, se puede concluir que los estudiantes perciben una alta carga y exigencia de tareas y pruebas, afianzado por un sistema ambivalente y no sistematizado de trabajo escolar, lo que provoca emociones de ansiedad, frustración e inseguridad. A esto, se suman las altas expectativas de los estudiantes, los que tienen muchas ganas de aprender e ir de intercambio al extranjero.

Se agrega a esto que las estrategias de afrontamiento de dificultades escolares tanto de los estudiantes como de los profesores son escasas, sumándose las intervenciones inadecuadas de la familia que trata de ayudar a la formación de sus hijos y que no saben cómo hacerlo, lo que contribuye al estrés de los estudiantes.

En base a las temáticas planteadas que surgen del análisis de los datos, es posible establecer la necesidad de implementar un programa de innovación que abarque a todos los actores del sistema escolar: estudiantes, profesores y familia. De manera de poder fortalecer la competencia de autocontrol de los estudiantes y por otra, disminuir los estresores cotidianos, articulando y sistematizando el trabajo escolar, de forma que se pueda permitir que tanto las habilidades que componen la competencia de autocontrol como las estrategias escolares, utilizadas en el curso cuarto básico A, sean transversales a todas las asignaturas.

#### **4. DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN +INNOVACIÓN**

Para la mejora del autocontrol en los estudiantes de un colegio particular pagado del norte de Chile es necesario trabajar en varios niveles del sistema educativo del colegio.

A la luz de los resultados del diagnóstico se debe trabajar en torno a cinco aspectos:

1. El conocimiento, habilidades y valoración de la competencia de autocontrol en docentes.
2. Las normas de convivencia en el aula, de modo que los estudiantes tengan claro el marco donde pueden actuar.

3. Las tres habilidades de la competencia de autocontrol con los estudiantes, desarrollándolas en la planificación de aula.
  - a. Tomar conciencia de las emociones
  - b. Expresión de emociones
  - c. Estrategias de afrontamiento.
4. Normar las tareas en la sala y para el hogar.
5. Enfocar la evaluación en el aprendizaje a través de la incorporación de la evaluación auténtica.

Dado la amplitud y rango de acción del problema, se tomó la decisión de comenzar a abordar el problema desde el primer eslabón que son los docentes.

El trabajo intencionado de las competencias socioemocionales es un ámbito relativamente nuevo, por lo tanto, la formación profesional de los docentes en esta área es muy poca, en general y está basada en habilidades personales.

Las acciones planteadas están orientadas para trabajar con los docentes del nivel de cuarto básico en un taller formativo. El grupo está conformado por doce docentes de diversas asignaturas.

#### **4.1. Objetivos de la Intervención**

##### **Objetivo General**

Integrar herramientas concretas y efectivas para fortalecer la salud mental, y el autocuidado en docentes de cuarto básico.

##### **Objetivos Específicos**

- a. Examinar fundamentos teóricos en relación con los conceptos de bienestar, felicidad y autocuidado.

- b. Desarrollar habilidades de conexión emocional, autocontrol y atención plena a través de estrategias y técnicas concretas (técnicas de relajación y atención plena), incorporando el concepto de compasión como una forma de vincularse.
- c. Valorar la salud mental y el autocuidado como parte fundamental de la vida diaria.

#### 4.2. Población Beneficiada: características de los participantes

Actores involucrados	Justificación de la participación	Estrategia de mejora	Mejora esperada
<b>Profesores de Cuartos Básicos</b>	El rol del docente que intervendrá en las prácticas pedagógicas es fundamental, ya que es la persona que planifica y propone una innovación a las prácticas actuales que se desarrollan en el aula y en la escuela en general.	Taller de salud mental y autocuidado desde un enfoque pedagógico.	Ampliar sus estrategias para el desarrollo de la competencia de autocontrol.

#### 4.3. Descripción de la Intervención

El taller que a continuación, se describe se basó en los aportes teóricos de Seligman (2017) y Jennings (2019).

Contenido	Actividades
Cuestionario de percepción previa intervención sobre conceptos de autocuidado y manejo del estrés	El cuestionario se aplica el día 7 de noviembre de 2022 Antes de iniciar el primer taller se realiza una encuesta a los docentes sobre sus propias prácticas en relación con conceptos de autocuidado y manejo del estrés. Dirigido a 12 docentes del nivel de cuarto básico
<b>Sesión 1</b> El poder de la positividad 1	<b>Actividad realizada el 7 de noviembre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de bienestar y felicidad</li> <li>• La Positividad</li> <li>• Generar positividad y disfrutarla.</li> <li>• Estrategias:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Diario de positividad</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Enfocarse o centrarse</li> <li>○ Prácticas de gratitud</li> <li>○ Caminata consciente</li> </ul>
<p><b>Sesión 2</b> El poder de la positividad 2</p>	<p><b>Actividad realizada el 14 de noviembre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Competencias Socioemocionales: Autocontrol</li> <li>● Conocer emociones (rueda de Plutchik)</li> <li>● El poder de las emociones positivas</li> <li>● Estrategias de Atención Plena <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Monitoreo abierto</li> <li>○ Diario de experiencia emocional</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Sesión 3</b> Entender las emociones negativas</p>	<p><b>Actividad realizada el 21 de noviembre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Afrontamiento de situaciones de estrés</li> <li>● Conocer la relación entre conocimiento, emoción y comportamiento</li> <li>● Cambiar los pensamientos y creencias.</li> <li>● Estrategias de Atención Plena <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Escaneo corporal</li> <li>○ Trabajando con las emociones difíciles</li> <li>○ Reflexionar sobre los guiones</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Sesión 4</b> El corazón de la enseñanza</p>	<p><b>Actividad realizada el 28 de noviembre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cuatro dimensiones del autocuidado</li> <li>● Beneficios del autocuidado</li> <li>● Ética del autocuidado</li> <li>● Método GRACE</li> </ul>
<p>Cuestionario de percepción posterior a la intervención sobre la competencia de autocontrol</p>	<p>El cuestionario se aplica el día 28 de noviembre de 2022 Al terminar el último taller se realiza una encuesta a los docentes sobre sus propias prácticas en relación con la competencia de autocontrol. Dirigido a doce docentes del nivel de cuarto básico.</p>

#### **4.4. Factibilidad**

De acuerdo con la información levantada en el diagnóstico de la intervención educativa, en el que se evidencia la necesidad de profundizar en estrategias de afrontamiento para manejar el estrés por parte de los docentes.

Se hace necesario ahondar en una innovación educativa que permita a los docentes profundizar el desarrollo de la competencia de autocontrol desde una mirada pedagógica. Para ello, es de vital importancia que los docentes comprendan conceptos como bienestar, felicidad, positividad, emociones, guiones de pensamiento y, de esta manera, pueda adquirir estrategias y técnicas que le permitan gestionar sus propias emociones y así ser una ayuda efectiva en la gestión de las emociones de sus estudiantes.

La intervención es viable a nivel técnico, operativo y económico, pues se trata de una forma de trabajo pedagógico que apela al desarrollo de talleres prácticos y en horarios de trabajo pedagógico. También, los docentes y el equipo de gestión del establecimiento poseen disposición y ganas de aportar en la innovación. En cuanto a lo económico, es una intervención que no demanda grandes gastos, pues los recursos que se requieren para su ejecución están disponibles en el establecimiento y no se aspira a la utilización de recursos económicos con los que no cuenta el colegio.

Uno de los obstáculos que pudieran perjudicar la ejecución de la innovación dice relación con el uso o administración del tiempo. Pues se trata de una intervención acotada, que debe desarrollarse en los tiempos precisos para poder determinar con claridad el impacto de ésta. Además, es una época de finalización del año escolar donde los docentes están focalizados en el término del año escolar. Por lo tanto, lograr que los talleres sean atractivos y prácticos para conseguir captar y motivar al docente se presenta como un desafío constante.

#### **4.5. Aplicación de la intervención +innovación**

Durante la etapa de diseño del Programa de Intervención y para poder ejecutarlo fue necesario realizar una serie de gestiones con la autoridad del colegio en sus distintos estamentos para que conocieran el Plan y lo aprobaran, de acuerdo con las necesidades del momento y sus requerimientos.

En este proceso, se realizaron reuniones con la Rectora del colegio y subdirector de Ciclo Básico. La primera reunión se realizó al inicio del proceso del diseño de la intervención para dar cuenta de los resultados del diagnóstico y explicar la línea de la intervención (aún en etapa de diseño). Luego hubo otra reunión con subdirector de Ciclo y profesora jefe para explicar los detalles de la intervención y fijar fechas para la realización de ésta.

Las reuniones se fijaron para los lunes del mes de noviembre. Estas fechas fueron la mejor opción. Aunque, lo ideal hubiera sido realizar las reuniones los miércoles, ya que ese día es cuando se encuentra la planta docente completa en el establecimiento, sin embargo, esto no fue posible, debido a que las fechas ya estaban comprometidas.

El universo de los profesores convocados fue doce. Sin embargo, participaron seis de ellos, ya que el resto se encontraba con licencia médica, permisos especiales, y en diversas actividades calendarizadas previamente, entre otras razones.

Los talleres se realizaron de manera íntegra, según lo planificado, produciéndose una rica, profunda y productiva conversación, gracias a lo pequeño del grupo.

Una vez terminado el taller, surgió la necesidad de replicar el taller al resto de los docentes del colegio. Para esto se fijó una jornada de 6 horas el día 12 de diciembre (de 8:00 a 14:00 hrs.) donde se replicó el taller en cuatro módulos de 75 minutos cada uno.

A continuación, se expone el desarrollo de la intervención en cada una de las acciones realizadas.

Acción	Descripción
Aplicación del cuestionario de percepción previa a la intervención	El cuestionario se aplica el día 7 de noviembre de 2022 Antes de iniciar el primer taller se realiza una encuesta a los docentes sobre sus propias prácticas en relación con conceptos de felicidad, autocuidado, reconocimiento y manejo de emociones y del estrés. En su totalidad participaron 6 docentes (uno de Lenguaje, dos de Ciencias Naturales, dos de Música y uno de Matemáticas)
<b>Sesión 1</b> El poder de la positividad 1	<b>Actividad realizada el 7 de noviembre</b> Inicio: Conversaron en grupo sobre la pregunta: ¿qué obstáculos impiden que las personas experimenten la felicidad?

<p>Duración: 60 minutos</p>	<p>Desarrollo: Se trabajó el concepto de bienestar, felicidad y emociones. La importancia de las emociones positivas y su impacto en la vida de las personas.</p> <p>Se enseñaron y practicaron la técnica de Atención Plena “Generar positividad y disfrutarla” y “Diario de positividad”. Las estrategias “Enfocarse o centrarse, Prácticas de gratitud” y “Caminata consciente”, solamente se explicaron debido al tiempo.</p> <p>Cierre: Los profesores expresan en una palabra lo que aprendieron.</p>
<p><b>Sesión 2</b> El poder de la positividad 2</p> <p>Duración: 60 minutos</p>	<p><b>Actividad realizada el 14 de noviembre</b></p> <p>Inicio: Los profesores realizan una breve actividad de meditación o conciencia plena, responden las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo me siento esta mañana?</li> <li>• ¿Qué me ha afectado (emocionalmente)?</li> </ul> <p>Luego dialogan en grupo.</p> <p>Desarrollo: Se trabajó el concepto de emociones, competencias socioemocionales y la competencia de autocontrol y las habilidades que la componen, según CASEL.</p> <p>Se enseñó y practicó la técnica de Atención Plena: “Diario de experiencia emocional”.</p> <p>Cierre: Responden a la pregunta ¿Qué me llevo hoy a casa?</p>
<p><b>Sesión 3</b> Entender las emociones negativas</p> <p>Duración: 60 minutos</p>	<p><b>Actividad realizada el 21 de noviembre</b></p> <p>Inicio: En grupo los docentes comentan una situación de interrupción en la sala de clases y determinan sus pensamientos, sentimientos y acciones que realizan frente al caso.</p> <p>Desarrollo: Se trabajó la relación que existe entre conocimiento, emoción y comportamiento y cómo es posible cambiar los pensamientos y creencias. Los docentes conocieron y reflexionaron sobre los guiones o respuestas condicionadas.</p> <p>Los docentes realizaron una breve actividad de meditación o conciencia plena llamada “Escaneo corporal”.</p> <p>Cierre: Responden brevemente ¿Qué puedo hacer para superar el estrés en la sala de clases?</p>
<p><b>Sesión 4</b> El corazón de la enseñanza</p> <p>Duración: 60 minutos</p>	<p><b>Actividad realizada el 28 de noviembre</b></p> <p>Inicio: Los docentes realizan una breve actividad de meditación o conciencia plena, responden las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuáles son mis aspiraciones para el día que tengo por delante?</p> <p>¿Cuáles son algunos de los guiones que puedo reconocer en mi vida?</p> <p>A continuación, comentan en grupo.</p>

	<p>Desarrollo: Se trabaja el concepto de autocuidado en las distintas áreas de la vida: físico, psicológico, emocional, social y espiritual.</p> <p>Se trabaja el método GRACE y el concepto de COMPASIÓN.</p> <p>Cierre: Responden a la pregunta ¿Con qué me voy a casa?</p>
<p>Aplicación de cuestionario de percepción después de la intervención</p>	<p>El cuestionario se aplica el día 28 de noviembre de 2022</p> <p>Al finalizar el último taller se realiza un cuestionario a los docentes sobre sus conceptos en relación con la felicidad, el autocuidado, reconocimiento y manejo de emociones y del estrés.</p> <p>En su totalidad participaron seis docentes (uno de Lenguaje, dos de Ciencias Naturales, dos de Música y uno de Matemáticas)</p>

## 4.6. Evaluación del plan de intervención +innovación

### 4.6.1. Evaluación impacto primer objetivo

**Tabla 4-1 Resultados de respuestas del cuestionario pre y post intervención en relación con los conceptos de Felicidad, Bienestar y Autocuidado.<sup>1</sup>**

Cuestionario Pre- Intervención	Cuestionario Post Intervención
<p><b>Pregunta 3.</b> ¿Cuán fácil es para ti reconocer tus emociones y las de los demás?</p> <p>Es difícil 50%</p> <p>Es fácil 33%</p> <p>Depende del momento. 17%</p>	<p><b>Pregunta 3.</b> ¿Cuál es la estrategia que te propones usar para la gestión de tus emociones y el manejo del estrés durante el 2023?</p> <p>Meditar, reflexionar 33%</p> <p>Poner límites y gestión del tiempo. 17%</p> <p>Delegar responsabilidad en otros. Trabajo articulado desde las jefaturas. Acompañamiento al docente. 17%</p> <p>Prácticas de autocuidado: manualidades, bailes, etc. 17%</p> <p>Tomar conciencia del uso de guiones. 17%</p>
<p><b>Pregunta 4.</b> ¿Qué estrategias conoces para gestionar tus propias emociones?</p> <p>Conversar la situación. 50%</p> <p>Aceptarlas. Empatizar. 17%</p> <p>Meditar en la noche. 17%</p> <p>Delegar el problema. 17%</p>	
<p><b>Pregunta 5.</b> Cuando estás pasando alguna situación de estrés ¿qué estrategias utilizas para controlarlo?</p> <p>Organizar los tiempos para cumplir con las responsabilidades. 33%</p> <p>Humor 17%</p> <p>Pensar en que todo tiene una solución. 17%</p> <p>Estar en contacto con la naturaleza 17%</p> <p>Estar con la familia. 17%</p>	
	<p><b>2. ¿En qué sentido el concepto de COMPASIÓN aporta a mi vida laboral - educativa?</b> Valora alto de educación que debe estar presente en la relación docente - estudiante. 67%</p> <p>Empatía 17%</p> <p>16% Se relaciona con el bienestar y hacer sentir bien a otros. 17%</p>

<sup>1</sup> Las preguntas del cuestionario pre-intervención y post-intervención no son iguales. Las preguntas del cuestionario pre-intervención pretende recolectar conocimientos conceptuales, mientras que el cuestionario post-intervención pretende realizar un análisis más profundo de los conceptos.

Según Orrego (2018), “El grado de felicidad o bienestar que siente un profesional es un componente central en su desarrollo laboral. En el caso de los docentes es especial importante, pues impactan también en elementos tan relevantes como la retención docente y la calidad de la educación dentro del aula”(p. 3). Antes de la intervención, el 33% de los docentes definen el concepto de felicidad como estado emocional placentero, mientras que el otro 33% como plenitud. En cuanto al concepto de Bienestar, el 50% considera este concepto relacionado con lo físico, emocional y mental. Acerca del concepto de autocuidado el 67% lo relaciona con acciones para cuidarse a sí mismo.

Finalizada la intervención, el 50% de los docentes enfoca su respuesta en la importancia que tienen estos conceptos para el quehacer pedagógico. Los docentes piensan que son fundamentales para su tarea en el aula y para realizar clases entretenidas y mejorar el clima de aula.

El hallazgo más interesante se refiere a que la mitad de los docentes logra comprender la importancia que tiene el estado de felicidad, bienestar y autocuidado del docente en el aprendizaje de los estudiantes. La Profesora 1 contesta “Son cruciales para poder generar un buen aprendizaje en el aula”.

#### 4.6.2 Evaluación impacto segundo objetivo

Tabla 4-2 Resultados de respuestas cuestionario pre y post intervención en relación con el reconocimiento y manejo de emociones y estrés, y la incorporación del concepto Compasión.

Cuestionario pre- Intervención		Cuestionario post Intervención
<p><b>Pregunta 1.a.</b> Explica con tus propias palabras el concepto Felicidad</p> <p>Estado emocional placentero 33%</p> <p>Plenitud de vida 33%</p> <p>Sentirse conforme con la vida. 17%</p> <p>Encontrarle el sentido a la vida. 17%</p>	<p><b>Pregunta 2.</b> ¿De qué depende la felicidad?</p> <p>Depende de uno. 50%</p> <p>Es una mezcla entre lo que uno puede hacer y lo que le toca vivir. 33%</p> <p>No sabe. 17%</p>	<p><b>Pregunta 1</b> ¿Qué es lo relevante de repasar los conceptos de Felicidad, Bienestar y Autocuidado?</p> <p>Enfoca su respuesta con su rol docente. 50%</p> <p>Relaciona la respuesta con su vida laboral 33%</p> <p>Relaciona la respuesta con su vida personal y su relación con el entorno. 17%</p>
<p><b>Pregunta 1.b.</b> Explica con tus propias palabras el concepto Bienestar</p> <p>Se refiere a lo físico y emocional y/o mental- espiritual. 50%</p> <p>Sentirse bien con uno mismo. 17%</p> <p>Satisfacción tranquilidad 17%</p> <p>Espacio de tiempo ideal en el ser humano 17%</p>		
<p><b>Pregunta 1.c</b> Explica con tus propias palabras el concepto Autocuidado</p> <p>Acciones para cuidarse a sí mismo 67%</p> <p>Se refiere a momentos personales. 17%</p> <p>Quererse a sí mismo. 17%</p>		

Según Calderón Rodríguez et al. (2014)), “Como medio de promoción de la educación emocional, es necesario que el profesorado desarrolle estrategias que le permitan una intervención apropiada con sus estudiantes, y favorecer de esta manera un clima emocional apropiado para el desarrollo de su clase”(p. 9). Sin embargo, antes de la intervención, el 50% de los docentes considera que es difícil reconocer sus emociones y la de los demás. Mientras que el 50% de los docentes usa la conversación como la estrategia más usada para gestionar las emociones propias y la de los demás. El 33% de los docentes considera que gestionar los tiempos y cumplir con las responsabilidades es la mejor manera de controlar el estrés.

Después de la intervención, el 33% de los docentes desea usar las estrategias de meditación (Atención Plena) y reflexión como estrategias para gestionar emociones y controlar el estrés. Mientras que el 16% de los docentes considera que delegar responsabilidades y que se realice un trabajo articulado desde jefaturas es una forma de disminuir el estrés.

El 33% de los docentes incorpora nuevas estrategias para la gestión de las emociones y el control del estrés como son las estrategias de Atención Plena. Un docente considera que las jefaturas tienen responsabilidad en la gestión de las emociones y el control del estrés docente.

La enseñanza no solo tiene relación con el compromiso intelectual y emocional con otros, sean alumnos, colegas o padres, sino con el compromiso intelectual y emocional con uno mismo, mediante la revisión y renovación periódicas de los fines y las prácticas” (Day, 2006, p.15).

Post Intervención El 67% de los docentes valoró el concepto de compasión, considerándolo dentro de la escala de valores como un valor muy alto.

A partir de lo anterior se podría afirmar que el hallazgo mas interesante se refiere a que más de la mitad del grupo de docentes consideró muy potente el concepto de compasión, ya que los vuelve a vincular con un otro que es un ser humano que tiene aciertos y equivocaciones. Es un concepto que vuelve humano la labor de enseñar, recordando que la vocación educativa surge desde el amor.

### 4.6.3 Evaluación impacto tercer objetivo

**Tabla 4-3 Observación Participante**

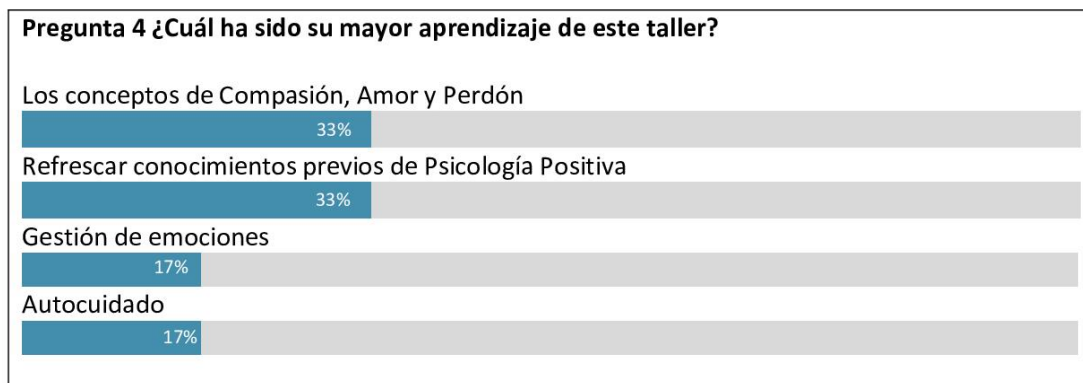
N° Sesiones	Nivel de participación	Pun-tualidad	Comentarios facilitadores y obstaculizadores de los docentes en cada taller.
<b>Sesión 1</b>	Buena (67% de los profesores participa en todas las actividades)	50%	1 comentario facilitador: “Que interesante el diario de positividad” 1 comentario obstaculizador: “La felicidad es un concepto romántico”
<b>Sesión 2</b>	Buena (67% de los profesores participa en todas las actividades)	67%	1 comentario obstaculizador: “La Atención Plena no es para todos los docentes”
<b>Sesión 3</b>	Muy Buena (83% de los profesores participa en todas las actividades)	50%	1 comentario facilitador: “El concepto guion es interesante, quiero saber más”
<b>Sesión 4</b>	Muy Buena (83% de los profesores participa en todas las actividades)	50%	1 comentario facilitador: “El concepto compasión es un valor muy potente”

Los profesores tuvieron una participación buena o muy buena durante todo el taller. En general se observó que los profesores realizaron todas las actividades propuestas. Por otra parte, los docentes en general tuvieron una puntualidad del 50%. Esto se debió a actividades paralelas en las que estaban comprometidos los profesores y las cuales no fueron ajustadas para priorizar el taller.

En general se apreció una buena valoración de las actividades propuestas, aunque es necesario considerar algunos comentarios obstaculizadores durante las dos primeras sesiones del taller y que están relacionadas con el concepto de felicidad y los ejercicios de Atención Plena. En cuanto al concepto de felicidad, una docente comenta que “la felicidad es un concepto romántico” refiriéndose a que es difícil asumir la propia responsabilidad en esta área y que siempre son las circunstancias externas las que determinan la felicidad.

En relación con los ejercicios de Atención Plena, el comentario hecho por la docente “la Atención Plena no es para todos los docentes”, indica la dificultad que significa para algunos docentes en cambiar paradigmas culturales para poder introducir estos ejercicios de meditación, respiración y relajación que invita a incorporar la Atención Plena.

**Tabla 4-4 Resultado pregunta cuatro del cuestionario post-intervención**



En relación con la pregunta 4 del cuestionario post intervención, un 33% de los docentes valoró los conceptos de compasión, amor y perdón aplicados al trabajo del aula. Una docente responde “El reforzar algunos aspectos ya adquiridos con el estudio y la experiencia y lo más importante es el amor. Sin amor es difícil poder llegar al ser humano. Hay que amar lo que uno hace y trabajar desde la compasión”. Otra docente contesta “Hay que reconocer que siempre me podré equivocar porque soy persona y siempre podré evaluar y corregir imperfecciones”.

#### **4.6.2 Fortalezas y limitaciones de la intervención**

Las fortalezas que se pudieron evidenciar en la realización de la intervención, en primer lugar, tuvieron relación con la disposición de Rectoría y Subdirección de Ciclo para disponer lo necesario para su realización. Esto se debió a la comprensión que ellos tienen de la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales en docentes, lo que permitió disponer de los espacios y recursos para la realización del programa.

En segundo lugar, otra de las fortalezas que tuvo la intervención es que fue diseñada para ser aplicada por un docente. Esto permitió una mayor cercanía y diálogo con los profesores ya que

había una comprensión y empatía con la realidad del educador. Además, se usó material de Atención Plena que está confeccionado por la docente Patricia Jennings<sup>2</sup>.

En tercer lugar, otro de los puntos fuertes de la intervención se refirió a que se conformó con un grupo pequeño de seis personas del mismo nivel de enseñanza (cuarto básico). Lo que sumado a la buena disposición de los docentes permitió realizar los talleres de manera cercana y profunda, permitiendo abordar los temas con un gran nivel de reflexión y análisis.

Por último, otro de los elementos que da cuenta de la comprensión e importancia que tiene el equipo directivo del colegio en relación con el desarrollo de competencias socioemocionales es que permitió que se repitiera el taller completo a los noventa docentes que trabajan en el colegio, en el contexto de las capacitaciones anuales que se realizan en diciembre, una vez que los estudiantes han terminado su año escolar.

Dentro de las limitaciones que tuvo la intervención +innovación, es que, si bien hubo una gran disposición del equipo directivo a la realización de la misma, ésta fue programada fuera de plazo por lo que los tiempos asignados fueron limitados y en un horario donde los profesores no tienen toda la disposición a participar ya que les topa con otras actividades. Esto provocó una baja asistencia (solo seis profesores del nivel de cuarto básico).

Por otro lado, otra de las limitaciones, está relacionado con el escaso tiempo para el taller y el largo aliento que significa el desarrollo de competencias socioemocionales. Evidentemente, la ejecución del taller es un primer acercamiento al desarrollo de este tema. Es un primer y gran paso. Sin embargo, esto significa que se debe trabajar en un programa a largo plazo que vaya gestionando todas las aristas que implica este tema.

Por último, existe un porcentaje de docentes que manifiesta algún tipo de resistencia, delegando la gestión de su estrés en otros, lo que pone de manifiesto que, si bien la mayoría de los profesores tiene gran disposición para incorporar estas estrategias, hay un grupo con el que hay que trabajar más lentamente debido a que no logran asimilar el nuevo enfoque.

---

<sup>2</sup> **Patricia A. Jennings**, MEd, PhD, es profesora asociada de Educación en la Universidad de Virginia, líder reconocida internacionalmente en el campo de la Atención Plena en educación. Sus investigaciones actuales se centran en aproximaciones basadas en Atención Plena que mejoran el contexto social y emocional en las aulas, y maximizan el aprendizaje de los estudiantes.

## 5. CONCLUSIONES

La implementación del proyecto de innovación permitió visualizar, a nivel educativo en el establecimiento, la importancia de las competencias socioemocionales en el proceso enseñanza aprendizaje. Los seres humanos se vinculan a través de las emociones y desarrollar competencias para el manejo de éstas es fundamental para un docente.

El problema como punto de partida, fue la constatación de las dificultades que tenían los estudiantes para manejar sus emociones y resolver sus conflictos interpersonales. Esto permitió confirmar que los docentes no tenían las herramientas necesarias para guiar a los estudiantes en el manejo de sus emociones al interior del aula. Lo que derivaba en un manejo inadecuado o inexistente de las dificultades socioemocionales.

El inicio de la investigación se centró en determinar ¿Cómo se puede mejorar la competencia de autocontrol en el nivel de cuarto básico A de un colegio particular pagado de una ciudad del norte de Chile?

En este sentido, al identificar la realidad de los estudiantes se pudo constatar la excesiva competencia como uno de los principales estresores. Los profesores y estudiantes reconocen que la competitividad está presente en el curso, cuyo aprendizaje se produce en la familia y es reforzado por el sistema escolar. Por otra parte, se estableció que las estrategias de afrontamiento de dificultades escolares tanto de los estudiantes como de los profesores son escasas, sumándose las intervenciones inadecuadas de las familias que tratan de ayudar a la formación de sus hijos y que no saben cómo hacerlo, lo que contribuye al estrés de los estudiantes.

En relación con estos hallazgos, se decidió diseñar un plan de formación docente que permitiera fortalecer competencias socioemocionales para la gestión de la competencia de autocontrol de los estudiantes. En el diseño del plan, la mayor dificultad se encontró en la inserción del programa en la planificación anual del colegio que ya estaba ejecutándose, lo que no permitió encontrar los mejores tiempos para el desarrollo del mismo.

A pesar de esta dificultad, después de aplicar el plan de formación para docentes un gran logro fue que permitió que los docentes ampliaran su comprensión de la felicidad y el bienestar, incluyéndolos en el trabajo educativo al interior del aula. Esto es esencial para comprender que la vida es integral y que no se puede separar la vida entre lo que sucede al interior del aula y lo que sucede fuera del aula.

Otro resultado importante se refiere a que la mitad de los docentes logró comprender la importancia que tiene el estado de felicidad, bienestar y autocuidado del docente en el aprendizaje de los estudiantes. Después de la intervención, un tercio de los docentes desea usar las estrategias de meditación (Atención Plena) y reflexión como estrategias para gestionar emociones y controlar el estrés.

A partir de lo anterior, se podría afirmar que el hallazgo más significativo es que los docentes reconocen la necesidad de vinculación y la importancia del concepto de compasión, revelando la humanización que implica desarrollar las competencias socioemocionales, recordando que la vocación educativa surge desde el amor.

A partir de estos hallazgos, son muchos los desafíos que se plantean por delante.

De aquí en adelante, en primer lugar, se espera que las proyecciones de esta innovación estén en la dirección de incorporar nuevos procesos como el sentido de urgencia por parte de los sostenedores y equipo directivo en relación con la necesidad de equilibrar un desarrollo cognitivo con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Es fundamental que los líderes de la institución comprendan la importancia del desarrollo socioemocional de los estudiantes y que a través del sentido de urgencia logren establecer un plan de acción que le dé la prioridad a dichas acciones.

En segundo lugar, se espera establecer estándares de calidad de desempeño docente que marque una pauta de trabajo a nivel educativo. Permitiendo el avance de un plan de desarrollo docente con programas de formación y acompañamiento al aula, que incorpore claramente el desarrollo de competencias socioemocionales por parte de los educadores.

En tercer lugar, se espera realizar un plan de innovación curricular por competencias, que equilibre los aprendizajes cognitivos y los aprendizajes socioemocionales, de manera que los

estudiantes en todo momento puedan estar aprendiendo y desarrollando competencias socioemocionales.

En conclusión, el proyecto cumplió con las expectativas puestas sobre él, sirvió para abrir una discusión pedagógica respecto a la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales de docentes y estudiantes. Tanto, el establecimiento educacional, como los profesionales participantes, demostraron que sí existe una disposición real en poder ampliar el conocimiento que se posee en el área socioemocional, lo que permite prever que, si se desarrolla algún otro proyecto de innovación, éste probablemente tendría buena recepción.

Por último, queda abierta la idea que el trabajo no es solo individual, sino comunitario. Como señalan Hargreaves y Fullan (2014), leída en una publicación de Bolívar (2019), “el sistema no cambiará, de hecho, los individuos no cambiarán en gran número, salvo que el desarrollo se convierta en una empresa colectiva persistente”(p. 845). En el colegio existen profesionales que utilizan estrategias de vinculación y afrontamiento socioemocional muy valiosas. Por lo que se hace necesario multiplicar dichas prácticas, articularlas, gestionarlas, sistematizarlas de tal manera que se vuelvan fuertes y persistentes en el tiempo, permitiendo que todos los niños reciban una formación más inclusiva.

## 6. ANEXOS

### 6.1. Autorización para realizar estudios de investigación



#### Autorización para realizar estudios de investigación

La Serena, 3 de agosto de 2022

Gabriela Martin Vásquez  
Rectora Deutsche Schule La Serena  
Av. Cuatro Esquinas s/n, La Serena

Estimada Sra. Martin:

Le escribo para solicitar permiso para realizar un estudio de investigación en la institución que usted dirige. Actualmente estoy inscrita en el Programa de Innovación Curricular y Evaluación Educativa de la Universidad del Desarrollo y estoy en proceso de redactar mi tesis de Magister. El estudio se titula "La Competencia de Autocontrol en estudiantes de cuarto básico". La tesis de Investigación Acción comprende dos fases:

La primera fase corresponde al diagnóstico donde se pretende aplicar un cuestionario estructurado de 15 preguntas a los estudiantes del cuarto básico A, seis observaciones participativas en tres asignaturas (lenguaje, matemáticas y alemán), un focus group de cinco estudiantes y uno de 3 profesores, además de la revisión documental de las planificaciones. Este proceso se llevará a cabo durante el mes de agosto. Los objetivos de la investigación son los siguientes:

#### Objetivo General

- Analizar las relaciones entre pares y las prácticas docentes que favorecen y/o dificultan el desarrollo de la competencia de autocontrol de los estudiantes del cuarto A.

#### Objetivos Específicos

- Conocer los tipos de relaciones entre pares y la forma en que los estudiantes afrontan los conflictos interpersonales y las exigencias escolares.
- Identificar los conocimientos, ideas y conceptos que el docente posee sobre la formación de la competencia del autocontrol.
- Caracterizar las prácticas de enseñanza de la competencia de autocontrol de los profesores en beneficio del aprendizaje socioemocional de los estudiantes.

La segunda fase corresponde al plan de intervención. Este plan se planificará de acuerdo a



los resultados del diagnóstico, pero independiente de esto, debe llevarse a cabo durante los meses de octubre y noviembre.

Esta actividad es libre y voluntaria. Todos los datos que se recojan serán totalmente anónimos y privados y sólo se usarán para el proyecto de investigación.


Su aprobación para realizar este estudio será muy apreciada.

Si está de acuerdo, por favor firme a continuación y devuelva el formulario.

Sinceramente,

Pamela Torres Navarro  
Nombre del Investigador

Aprobado por:

Gabriela Martínez V. - Rectora  9.8.2022

Escriba aquí tu nombre, cargo, firma y fecha

## 6.2. Consentimiento Informado Profesores



### Consentimiento Informado Profesores

La Serena, 10 de agosto de 2022

Mi nombre es Gabriela Patricia Pinochet Salgado, soy profesora del Colegio Alemán de La Serena. La Orientadora Pamela Torres Navarro me ha invitado a participar en un proyecto de investigación que se titula "La Competencia de Autocontrol en estudiantes de cuarto básico". La tesis de Investigación Acción comprende dos fases: Se me ha informado que la primera fase corresponde al diagnóstico y mi participación corresponde a ser parte de un focus group junto a dos profesoras más. Esta actividad se llevará a cabo el día 11 de agosto a las 15:00 hrs. Los objetivos de la investigación son los siguientes:

#### Objetivo General

- Analizar las relaciones entre pares y las prácticas docentes que favorecen y/o dificultan el desarrollo de la competencia de autocontrol de los estudiantes del cuarto A.

#### Objetivos Específicos

- Conocer los tipos de relaciones entre pares y la forma en que los estudiantes afrontan los conflictos interpersonales y las exigencias escolares.
- Identificar los conocimientos, ideas y conceptos que el docente posee sobre la formación de la competencia del autocontrol.
- Caracterizar las prácticas de enseñanza de la competencia de autocontrol de los profesores en beneficio del aprendizaje socioemocional de los estudiantes.

Estoy en conocimiento que la segunda fase corresponde al plan de intervención. Este plan se planificará de acuerdo con los resultados del diagnóstico, pero independiente de esto, debe llevarse a cabo durante los meses de octubre y noviembre.

Esta actividad es libre y voluntaria. Todos los datos que se recojan serán totalmente anónimos y privados y sólo se usarán para el proyecto de investigación.

Se me ha informado que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Nombre: Gabriela Patricia Pinochet Salgado

Firma:

### 6.3. Consentimiento Informado Estudiantes



Fecha 10 de Agosto

Mi nombre es Josefa Astudillo, soy estudiante del curso 4 A, del colegio Alemán de La Serena. La Orientadora Pamela Torres Navarro me ha invitado a participar de un proyecto que se llama "El autocontrol en estudiantes de cuarto básico". Acepto participar en la actividad a la que me ha invitado, y además quisiera decir que:

1. He leído lo anterior, o me lo han leído, y he entendido toda la información.
2. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y me han contestado a todas mis preguntas.
3. Sé que puedo decidir no participar, y nada malo ocurrirá por ello. Si tengo alguna duda en cualquier momento de la actividad, puedo preguntar todas las veces que necesite.
4. Sé que puedo elegir participar, pero después puedo cambiar de opinión en cualquier momento, y nadie me retará por ello.
5. Sé que la información que entregue en esta actividad sólo la sabrán los profesores del proyecto y la usarán sólo para su investigación. Si mis respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre, así que nadie sabrá cuales fueron mis decisiones o respuestas.
6. Si acepto participar en la actividad debo firmar este papel, y me entregarán una copia para guardarla y tenerla en mi poder si tengo cualquier duda después.
7. Al final de todo, podré pedirle al profesor que me invitó a participar, información sobre los resultados de su proyecto. Sus datos de contacto son ptorres@dsls.cl

Josefa A  
Nombre, firma y/o huella dactilar del participante

  
Pamela Torres Navarro  
Investigador Responsable

## 6.4. Consentimiento Informado Apoderado




La Serena, agosto 2022

Mi nombre es Natalia Pizarro, soy apoderado/a

del/de la estudiante Josefa Astudillo, del Curso 4° A, del colegio Alemán de La Serena. La Orientadora Pamela Torres Navarro lo/la ha invitado/a a participar de un proyecto que se llama "El autocontrol en estudiantes de cuarto básico". Acepto que mi hijo/a participe en la actividad a la que lo/la han invitado, y además quisiera decir que:

1. He leído lo anterior y he entendido toda la información.
2. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y me han contestado todas mis preguntas.
3. Sé que puedo decidir que mi hijo/a no participe, y nada malo ocurrirá por ello. Si tengo alguna duda en cualquier momento de la actividad, puedo preguntar todas las veces que necesite.
4. Sé que puedo elegir que mi hijo/a participe, pero después puedo cambiar de opinión en cualquier momento.
5. Sé que la información que entregue en esta actividad sólo la sabrán los profesores del proyecto y la usarán sólo para su investigación. Si las respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con el nombre de mi hijo/a, así que nadie sabrá cuales fueron sus decisiones o respuestas.
6. Si acepto que mi hijo/a participen en la actividad debo firmar este papel, y me entregarán una copia para guardarla y tenerla en mi poder si tengo cualquier duda después.
7. Al final de todo, podré pedirle al profesor que invitó a mi hijo/a participar, información sobre los resultados de su proyecto. Sus datos de contacto son ptorres@dsls.cl

  
Nombre/ Firma del apoderado

  
Pamela Torres Navarro  
Investigador Responsable

## 6.5. Matriz Cuestionario Estructurado

Objetivo: Conocer los tipos de relaciones entre pares y la forma en que los estudiantes afrontan los conflictos interpersonales y las exigencias escolares.			
Variable	Indicadores	Ítems	Opción de respuesta
Competencia de Autocontrol	Tomar conciencia entre emoción cognición y comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presto atención a mis sentimientos.</li> <li>• Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos</li> <li>• Tengo claro mis sentimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre</li> <li>• La mayoría de las veces</li> <li>• Casi nunca</li> <li>• Nunca</li> </ul>
	Expresión Emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fácil para mí decirle a los demás qué emociones estoy sintiendo.</li> <li>• Les hago saber a los demás lo que quiero y necesito.</li> <li>• Cuando estoy con mis amigos puedo darme cuenta cómo se sienten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre</li> <li>• La mayoría de las veces</li> <li>• Casi nunca</li> <li>• Nunca</li> </ul>
	Regulación Emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soluciono mis problemas con mucha tranquilidad</li> <li>• Cuando discuto con un compañero/ a logro mantener el control de mis emociones.</li> <li>• Cuando recibo una mala nota logro mantener la calma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre</li> <li>• La mayoría de las veces</li> <li>• Casi nunca</li> <li>• Nunca</li> </ul>
	Habilidades de afrontamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando el o la profesora me hace pasar a la pizarra me pongo demasiado nervioso/a.</li> <li>• Los resultados obtenidos en las pruebas no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado (Estudio mucho e igual me saco malas notas)</li> <li>• Cuando tengo prueba, normalmente estoy tranquilo/a.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre</li> <li>• La mayoría de las veces</li> <li>• Casi nunca</li> <li>• Nunca</li> </ul>
	Generación de emociones positivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando me siento enojado hago un esfuerzo por sentirme mejor.</li> <li>• Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión positiva</li> <li>• Aunque me sienta mal trato de pensar en cosas agradables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre</li> <li>• La mayoría de las veces</li> <li>• Casi nunca</li> <li>• Nunca</li> </ul>

## 6.6. Cuestionario Estructurado Estudiantes

### OBJETIVO:

Conocer los tipos de relaciones entre pares y la forma en que los estudiantes afrontan los conflictos interpersonales y las exigencias escolares.

### INSTRUCCIONES:

Señala marcando con una X en el casillero correspondiente el grado/frecuencia en la cual tu opinas que la práctica (indicador) está presente en tus rutinas diarias en el colegio.

Recuerda que la descripción los grados frecuencia es:

**Siempre:** la conducta se manifiesta en todas las clases y de una manera constante y fluida.

**La mayoría de las veces:** La conducta se manifiesta en la mayoría de las clases, pero no es una conducta constante.

**Casi nunca:** la conducta se presenta en algunas clases, pero no es constante, ni fluida.

**Nunca:** la conducta no se manifiesta en ninguna clase.

1. Presto atención a mis sentimientos y/o emociones en clases.
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca
  
2. Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos en clases (se bloquean mis pensamientos)
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca
  
3. Tengo claro mis sentimientos y emociones en clases.
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca
  
4. Es fácil para mí decirle a mis compañeros y profesores qué emociones estoy sintiendo.
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca

5. Les hago saber a mis compañeros y profesores lo que quiero y necesito.
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca
  
6. Cuando estoy con mis compañeros puedo darme cuenta cómo se sienten.
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca
  
7. Soluciono mis problemas en el colegio con tranquilidad.
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca
  
8. Cuando discuto con un compañero/a logro mantener el control de mis emociones.
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca
  
9. Cuando recibo una mala nota en el colegio logro mantener la calma.
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca
  
10. Cuando el o la profesora me hace pasar a la pizarra me pongo demasiado nervioso/a.
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca

11. Los resultados obtenidos en las pruebas no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado (Estudio mucho e igual me saco malas notas)
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca
  
12. Cuando tengo prueba, normalmente estoy tranquilo/a.
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca
  
13. Cuando me siento enojado en el colegio, hago un esfuerzo por sentirme mejor.
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca
  
14. Aunque a veces me siento triste en el colegio, suelo tener una visión positiva
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca
  
15. Aunque me sienta mal en el colegio, trato de pensar en cosas agradables
  - a. Siempre
  - b. La mayoría de las veces
  - c. Casi nunca
  - d. Nunca

### 6.7. Pauta de Observación Participante

Identificación Observadora		Pamela Torres Navarro		
Fecha		Lugar		
Hora de Inicio		Hora de Finalización		
	<b>Objetivos del campo de trabajo</b>			
	<p>Conocer los tipos de relaciones entre pares y la forma en que los estudiantes afrontan los conflictos interpersonales y las exigencias escolares.</p> <p>Caracterizar las prácticas de enseñanza de la competencia de autocontrol de los profesores en beneficio del aprendizaje socioemocional de los estudiantes.</p>			
Observaciones:				

## 6.8. Matriz Focus Group Estudiantes

Identificación Observadora	Pamela Torres Navarro		
Fecha		Lugar	
Hora de Inicio		Hora de Finalización	
<b>Objetivo</b>			
Conocer los tipos de relaciones entre pares y la forma en que los estudiantes afrontan los conflictos interpersonales y las exigencias escolares.			
Caracterizar las prácticas de enseñanza de la competencia de autocontrol de los profesores en beneficio del aprendizaje socioemocional de los estudiantes.			
Variable	Indicador	Ítems	Tipo de respuesta
Estrés cotidianos	Competitividad	<b>Pregunta 3</b> ¿Ustedes consideran que algunos estudiantes del curso son competitivos? ¿Cómo se dan cuenta? <b>Pregunta 7</b> ¿A los estudiantes del curso les ponen muy nerviosos las pruebas? ¿Por qué creen ustedes que sucede esto?	Abierta
	Relaciones interpersonales	<b>Pregunta 1</b> ¿A los niños del curso les gusta venir al colegio? ¿En qué lo notan? <b>Pregunta 2</b> ¿Hay niños en el curso que no han tenido ganas de venir al colegio? ¿Por qué creen que sucede eso?	Abierta
	Trabajo Escolar	<b>Pregunta 4</b> ¿Los profesores dan muchas tareas? ¿Qué opinan de eso?	Abierta
	Exigencia escolar	<b>Pregunta 5</b> ¿Qué piensan de que sus profesores sean exigentes?	Abierta
Competencia de autocontrol	Estrategias de Afrontamiento	<b>Pregunta 6</b> ¿Creen ustedes que todos los estudiantes les hacen saber a los profesores las dificultades que tienen para entender las materias? ¿Qué opinan de esto? <b>Pregunta 8</b> ¿Qué pasa cuando hay malas notas en una prueba? ¿Cómo reaccionan los niños en estas situaciones y por qué? <b>Pregunta 9</b> ¿Qué estrategias usan para enfrentar las dificultades con las tareas y las pruebas? Por ejemplo, piden ayuda a sus padres, piden ayuda al profesor, piden a Dios que los ayude, hacen un plan de trabajo o no saben qué hacer.	

## 6.9. Pauta Focus Group Estudiantes

### I) Instrucciones

- El propósito de esta entrevista es conocer su opinión con respecto a ciertos resultados del Cuestionario Estructurado y de la Observación Participante aplicados en 4° Básico A para esclarecer las razones de estos.
- Responda lo que cree adecuado extendiéndose lo suficiente para dar una respuesta lo más acaba posible.
- Solicitar permiso para grabar la entrevista.

### II) Entrevista

Pregunta 1 ¿A los niños del curso les gusta venir al colegio? ¿En qué lo notan?

Pregunta 2 ¿Hay niños en el curso que no han tenido ganas de venir al colegio? ¿Por qué creen que sucede eso?

Pregunta 3 ¿Ustedes consideran que algunos estudiantes del curso son competitivos? ¿Cómo se dan cuenta?

Pregunta 4 ¿Los profesores dan muchas tareas? ¿Qué opinan de eso?

Pregunta 5 ¿Qué piensan de que sus profesores sean exigentes?

Pregunta 6 ¿Creen ustedes que todos los estudiantes les hacen saber a los profesores las dificultades que tienen para entender las materias? ¿Qué opinan de esto?

Pregunta 7 ¿A los estudiantes del curso les ponen muy nerviosos las pruebas? ¿Por qué creen ustedes que sucede esto?

Pregunta 8 ¿Qué pasa cuando hay malas notas en una prueba? ¿Cómo reaccionan los niños en estas situaciones y por qué?

Pregunta 9 ¿Qué estrategias usan para enfrentar las dificultades con las tareas y las pruebas? Por ejemplo, piden ayuda a sus padres, piden ayuda al profesor, piden a Dios que los ayude, hacen un plan de trabajo o no saben qué hacer.

### 6.10. Matriz Focus Group Profesores

Identificación Observadora	Pamela Torres Navarro		
Fecha		Lugar	
Hora de Inicio		Hora de Finalización	
<b>Objetivos del campo de trabajo</b>			
<p>Conocer los tipos de relaciones entre pares y la forma en que los estudiantes afrontan los conflictos interpersonales y las exigencias escolares.</p> <p>Identificar los conocimientos, ideas y conceptos que el docente posee sobre la formación de la competencia del autocontrol.</p>			
Variable	Indicador	Ítems	Tipo de respuesta
	Introducción	<b>Pregunta 1</b> ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del cuarto básico A?	Abierta
Estresores Cotidianos	Competitividad	<b>Pregunta 2</b> ¿Consideran que el curso cuarto básico A es competitivo? ¿En qué lo notan? y ¿Por qué?	Abierta
	Relaciones interpersonales	<b>Pregunta 3</b> ¿Qué opinan de las relaciones interpersonales de los niños del curso?	Abierta
	Trabajo Escolar	<b>Pregunta 4</b> ¿Cómo evalúan a los estudiantes en el cumplimiento de sus responsabilidades (tareas y pruebas)?	Abierta
	Exigencia escolar	<b>Pregunta 6</b> ¿Ustedes como profesoras de este curso han tenido alguna instancia para ponerse de acuerdo en la forma de mandar las tareas para la casa?	Abierta
Competencia de Autocontrol	Estrategias de Afrontamiento	<p><b>Pregunta 5</b> ¿Los niños les hacen saber explícitamente sus dificultades o de alguna manera ustedes se tienen que dar cuenta solos?</p> <p><b>Pregunta 7</b> Cuando ha habido situaciones de desregulación por parte de los estudiantes ¿cuáles han sido las estrategias para enfrentar estas situaciones?</p>	Abierta

## **6.11. Pauta Focus Group Profesores**

### **I. Instrucciones**

- El propósito de esta entrevista es conocer su opinión con respecto a ciertos resultados del Cuestionario Estructurado y de la Observación Participante aplicados en cuarto Básico A para esclarecer las razones de estos.
- Responda lo que cree adecuado extendiéndose lo suficiente para dar una respuesta lo más acabo posible.
- Solicitar permiso para grabar la entrevista.

### **II. Entrevista**

Pregunta 1 ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del cuarto básico A?

Pregunta 2 ¿Consideran que el curso cuarto básico A es competitivo? ¿En qué lo notan? y ¿Por qué?

Pregunta 3 ¿Qué opinan de las relaciones interpersonales de los niños del curso?

Pregunta 4 ¿Cómo evalúan a los estudiantes en el cumplimiento de sus responsabilidades (tareas y pruebas)?

Pregunta 5 ¿Los niños les hacen saber explícitamente sus dificultades o de alguna manera ustedes se tienen que dar cuenta solos?

Pregunta 6 ¿Ustedes como profesoras de este curso han tenido alguna instancia para ponerse de acuerdo en la forma de mandar las tareas para la casa?

Pregunta 7 Cuando ha habido situaciones de desregulación por parte de los estudiantes ¿cuáles han sido las estrategias para enfrentar estas situaciones?

## 7. BIBLIOGRAFIA

Adlerstein, C., Arellano, M., Beca, C. E., Bellei, C., Bernasconi, A., Bravo, S., Bustos, A., Carrasco, A., Concha, C., Cortés, L., Donoso, G., Egenau, P., Fernández, M. B., Fernández, M. de los Á., Fernández, E., García-Huidobro, J. E., Gazmuri, R., Lira, A., Madrid, R., ... Weinstein, J. (2020). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Biblioteca del Congreso de Chile.

Aravena, Marcela, Kimelman, Eduardo, Micheli, Beatriz, Torrealba, Rodrigo, & Zúñiga, Javier. (2006). *Investigación educativa I*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4687>

Aron, A. M., Milicic, N., Sanchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: Claves para la convivencia escolar* (Primera reimpresión: abril 2019). Agencia de Calidad de la Educación.

Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare, 20* (2), 1-10. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.24>

Beane, J. A. (2010). *La integración del currículo: El diseño del núcleo de la educación democrática* (2a ed). Morata : Ministerio de Educación.

Bisquerra Alzina, R., & Perez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales (Emotional Competence). *Educación XX, 23*.

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012, mayo). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 16*, 11.

Bolívar, A. (2019). Un currículo inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum, 17*(3), 827-851. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>

Calderón Rodríguez, M., González Mora, G., Salazar Segnini, P., & Washburn Madrigal, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado / The teaching role facing emotions of third grade children. *Actualidades Investigativas en Educación, 14*(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v14i1.13213>

Casassus, J. (2007). - *La Educación Del Ser Emocional* (2° Edición). Cuarto Propio.

CASEL. (2020). *Marco del aprendizaje social y emocional (SEL)*. [www.casel.org/what-is-SEL](http://www.casel.org/what-is-SEL)

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.

Fernández Baena, F. J. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia*. Universidad de Málaga.

Jennings, P. A. (2019). *Atención Plena para docentes: Habilidades sencillas para lograr la paz y la productividad en el aula*. [VivirAgradecidos.org](http://VivirAgradecidos.org).

Lecanda, R. Q., & Garrido, C. C. (s. f.). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. 36.

Ley N° 20.370 Diario Oficial de la República de Chile, 17 de agosto 2009. [Ley Chile - Ley 20370 - Biblioteca del Congreso Nacional \(bcn.cl\)](http://www.bcn.cl)

Milicic, N., & Marchant, T. (2020). Educación Emocional en Chile, Un desafío pendiente. En *Sistema educativo chileno: horizontes y propuestas* (p. 24). Biblioteca del Congreso de Chile.

Murillo Torrescilla, F. J., & Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 1-17.

OECD. (2021). *Más allá del aprendizaje académico. Primera evaluación de competencias socioemocionales*. Fundación Edelvives. [www.oecd-ilibrary.org](http://www.oecd-ilibrary.org)

Oros, L., & Vogel, G. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: Diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, XVII(1), 85-101.

Orrego, V. (2018). *¿Son felices los profesores? Radiografía de la felicidad docente en Chile*. Elige Educar.

PEI, DSLS. (2010). *PROYECTO EDUCATIVO*.

Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Universidad Federal de Santa María*, 31(01), 13.

Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad*. B,S.A.

Trinaes Torres, M. V. T., Mena, M. J. B., Fernández-Baena, F. J., Escobar Espejo, M., & Maldonado Montero, E. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35.