

**ATRIBUCIONALIDAD CRUZADA DE
RESPONSABILIDADES ENTRE APODERADOS Y
DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE 1° A 4°
BÁSICO**

Patricia Llona González

Trabajo de grado para optar al Grado de Magíster en Psicología Educacional

Profesores guías: Dr. Viviana Hojman, Fabián Barrera, PhD

Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo

Santiago, 7 de junio del 2019

Resumen

La literatura en psicología educacional ha relevado recientemente la importancia de desarrollar las competencias socioemocionales de los estudiantes para el mejoramiento de los logros de aprendizaje, el bienestar personal y la sana convivencia escolar. Se reconoce ampliamente que tanto las familias como la institución escolar cumplen un rol fundamental en esta tarea. Sin embargo, el quehacer cotidiano y la cultura escolar generalmente tienden a disociar las funciones que ambos actores cumplen en la formación integral de los alumnos, lo que muchas veces genera el fenómeno de “atribucionalidad cruzada de culpas” en lo que respecta a las funciones que cada uno debe desempeñar en la tarea formativa de los niños.

Este trabajo de grado se orientó a generar estrategias que permitieran mejorar la autoeficacia y el rol que poseen tanto las familias como los docentes para así aumentar la percepción de complementariedad en la atribucionalidad de responsabilidades. Tales estrategias tuvieron su acento en la coordinación, cooperación y la complementariedad entre ambos actores para así fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes.

Se utilizó una metodología mixta para llevar a cabo un diagnóstico enfocado al fenómeno de atribucionalidad cruzada de culpas en el colegio San Juan Evangelista, institución de dependencia particular pagada ubicado en Santiago. El objetivo de esta etapa fue conocer los desafíos que tanto docentes como apoderados percibían frente al desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes. Consecuentemente, se diseñó una intervención que incluyó actividades de formación experiencial para que ambos actores adquirieran herramientas teóricas acerca de la temática de desarrollo socioemocional que permitiesen aumentar su autoeficacia en la tarea y además, reflexionaran acerca del rol que a cada uno le correspondía desempeñar. Los resultados de este proyecto muestran que ambos actores fueron capaces de atribuir una responsabilidad complementaria en la labor de desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes. Particularmente, a partir de la intervención lograron clarificar los roles y responsabilidades compartidos, comprendiendo que la articulación entre familia y colegio resulta de vital importancia, y mejorando -principalmente los apoderados- su percepción de autoeficacia para desempeñar la tarea de educar en el área socioemocional.

Agradecimientos

A mis padres por el esfuerzo que día a día mostraron por mi educación y felicidad. Por la enseñanza de grandes principios de vida que me permiten comprender que con sacrificio y rigor se pueden lograr todas las metas y por el apoyo incondicional entregado durante el Magister.

A mi hermano, que a la distancia me entregó su apoyo y palabras de aliento cada vez que el camino se hacía difícil y por su ejemplo de perseverancia que es digno de imitar.

Al Colegio San Juan Evangelista por su apoyo permanente en esta tarea y por la fe en mi trabajo.

A las docentes (y amigas docentes) que he conocido, por enseñarme el valor de la vocación y por la fuerza que transmiten en su labor.

A los niños y niñas que se han cruzado en mi camino, por enseñarme que desde sus potencialidades y sueños podemos pensar en un futuro mejor.

A los participantes de esta investigación, por el tiempo y disposición entregados.

Tabla de contenido

1. Introducción	1
2. Presentación de la Institución.....	3
3. Descripción de la demanda	5
4. Antecedentes teóricos	6
5. Diagnóstico.....	12
6. Planteamiento del problema	17
7. Diseño de la Intervención.....	20
7.1. Fin de la Intervención	20
7.2. Propósito de la Intervención	20
7.3. Componentes de la Intervención	21
7.3.1. Componente 1.....	21
7.3.2. Componente 2.....	21
7.4. Actividades de la Intervención.....	22
7.4.1. Actividades Componente 1 “Fortalecer la autoeficacia de docentes y apoderados en la tarea de educar en emociones a los estudiantes de 1° a 4° básico a través de la adquisición de herramientas teóricas”	22
7.4.2. Actividades Componente 2 “Aumentar la claridad y el reconocimiento del rol que ejerce cada actor para educar emocionalmente a los estudiantes”	24
8. Implementación y evaluación del proceso de intervención.....	26
8.1. Validez social	26
8.1.1. Resultados de la escala general de validez social del diseño.....	27
8.1.2. Análisis de resultados según criterios de Validez Social	27
8.2. Monitoreo de la implementación de la intervención	29
9. Evaluación de los objetivos de la intervención	34
9.1. Resultados respecto al propósito de la intervención “Generar una atribución cruzada complementaria entre docentes y familias en la tarea de educar emocionalmente a los estudiantes de 1° a 4° básico”	35

9.2.	Resultados componente 1 “Fortalecida la autoeficacia de docentes y apoderados en la tarea de educar en emociones a los estudiantes de 1° a 4° básico a través de la adquisición de herramientas teóricas”	37
9.3.	Resultados componente 2 “Aumento en la claridad y el reconocimiento del rol que ejerce cada actor para educar emocionalmente a los estudiantes”	40
10.	Conclusiones	42
11.	Reflexiones finales	46
12.	Referencias.....	48
13.	Apéndice.....	51

Índice de tablas

Tabla 1	28
Tabla 2	33

1. Introducción

Existe un fuerte consenso entre investigadores y responsables de políticas educativas acerca de la importancia de trabajar la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales en las escuelas (Repetto y Pena, 2010; OCDE, 2011; Delors, 1996; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Stillman, et al., 2017). Cuando los colegios potencian la educación emocional dentro de su curriculum, logran mejorar el proceso de aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes, favorecen su integración social y, con ello, previenen variados factores de riesgo, tales como el ausentismo, abandono escolar, violencia escolar, desempleo o el escaso desarrollo laboral (Repetto y Pena, 2010).

Tanto las familias como las escuelas desempeñan un papel relevante dentro de los procesos de socialización y de desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes. Con este supuesto, las reformas educacionales desarrolladas en Chile, especialmente a partir de 1990, han focalizado su atención en la responsabilidad de diseñar e implementar un marco normativo que regule de forma adecuada la relación que se establece entre las familias y el profesorado (Vásquez y Garcés, 2015). Sin embargo, con el tiempo se ha tendido a disociar las capacidades formativas de la familia y las del colegio, provocando una división artificial en cuanto a qué le corresponde a cada uno de estos actores (Romagnoli y Gallardo, 2010). Esta diferenciación temprana entre ambos sistemas revela la necesidad de articular su influencia desde una lógica de continuidad, evidenciando la importancia de configurar una relación familia-escuela dialógica, fluida, estable y comprometida (Vásquez y Garcés, 2015).

En este estudio se aborda la problemática denominada Atribución Cruzada de Culpas (Romagnoli y Gallardo, 2010; Alcalay, Milicic y Torretti, 2005) que aparece cuando familia y colegio transitan por caminos diferentes frente al objetivo de educar a los niños y niñas, surgiendo culpabilización y desvalorización mutua frente a los bajos resultados académicos, pero especialmente, frente al desarrollo emocional de los estudiantes.

A través de un proceso de intervención en un colegio del sector oriente de Santiago, se presentan el proceso y resultados de un proyecto orientado a fortalecer una atribución complementaria entre docentes y apoderados en la labor de educar emocionalmente a estudiantes de 1° a 4° básico trabajando desde la base de los desafíos que perciben ambos actores para desempeñar dicha tarea.

El informe incluye una presentación de la institución educativa donde se llevó a cabo la intervención, junto con la demanda inicial realizada por los directivos del colegio. Asimismo, se presentan los hallazgos obtenidos del diagnóstico realizado con apoderados y docentes acerca de los desafíos que

perciben frente a la educación emocional y el planteamiento del problema central junto con sus causas y efectos. Posteriormente, se realiza un recorrido teórico de las principales temáticas que guiaron la intervención para luego describir su diseño, utilizando como herramienta la Matriz de Marco lógico. Para finalizar, se muestran los principales resultados obtenidos en la evaluación de la implementación de la intervención y los cambios observados en las variables estudiadas.

El presente estudio busca aportar evidencia acerca de la importancia de trabajar las percepciones y desafíos que tienen profesores y apoderados para desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes y de esta manera fortalecer la alianza familia-colegio en beneficio de la formación integral y la calidad de vida de los niños y niñas del país.

2. Presentación de la Institución

El Colegio San Juan Evangelista es un establecimiento educacional mixto, ubicado en la comuna de Las Condes, de dependencia particular pagado. Su matrícula alcanza los 1200 alumnos. Fundado en 1960, opera bajo el alero de la Iglesia Católica perteneciendo a la Congregación de los Sacerdotes del Sagrado Corazón de Jesús. Es un colegio que se define a sí mismo como abierto al mundo que busca la excelencia en la diversidad poniendo su misión al servicio de la comunidad (PEI, 2017).

El colegio se estructura bajo el liderazgo del Rector, quien asumió su cargo en octubre del año 2018. Para efectos de esta intervención es importante señalar que fue el rector anterior quien realizó la demanda de este proyecto, sin embargo, el apoyo se mantuvo bajo la dirección del nuevo rector. Las Direcciones están estructuradas en tres áreas: la Dirección Académica (Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica), la Dirección de Formación y las Direcciones de Ciclo (Educación Parvularia, Básica, Intermedia y Media). El equipo de apoyo a los docentes lo componen psicólogas, una psicopedagoga y los encargados de convivencia escolar quienes trabajan por ciclo.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) declara como misión ser un “colegio Católico, abierto al mundo, fiel a la pedagogía dehoniana¹ del ver, amar y servir, en busca de la excelencia en la diversidad y que mediante el desarrollo de un espíritu crítico, creativo, reflexivo y solidario, aporta a la transformación del mundo” (PEI, 2017, p. 12). Su visión apunta a ser una comunidad educativa evangelizadora e inclusiva que acoja la diversidad de sus familias, con docentes competentes que orienten a los alumnos en la construcción de un proyecto para la vida en el siglo XXI. Los sellos educativos que el colegio se compromete a desarrollar en sus estudiantes son un Pensamiento crítico, reflexivo y creativo, Valoración de la diversidad, Agentes de cambio, Proyecto de vida con espiritualidad y Formación Integral (PEI, 2017).

Los procesos de innovación y de actualización que el colegio San Juan Evangelista ha emprendido desde el año 2016 integran en sus opciones pedagógicas y prácticas de enseñanza las nuevas demandas que la globalización y la sociedad del conocimiento hacen a las escuelas. Esto implica avanzar desde la perspectiva de la entrega de contenidos al paradigma del desarrollo de habilidades y competencias multidimensionales que son aplicables a todos los contextos de la vida y el trabajo que les tocará desempeñar a los estudiantes (Marco Pedagógico, 2017).

¹ Esta denominación proviene del nombre del fundador de la Congregación, el Padre León Dehón.

Desde este paradigma se comienzan a potenciar en el colegio cinco pilares fundamentales que orientan e iluminan la gestión pedagógica -curricular, intervención pedagógica, prácticas docentes y aprendizajes que se buscan alcanzar -entre ellos: desarrollo de competencias para un aprendizaje permanente, excelencia en la diversidad, modelo pedagógico socio- constructivista situacional, aprendizaje Cooperativo y basado en proyectos e inteligencias múltiples y aprendizaje integral (PEI, 2017). Con respecto a este último pilar, se busca que el proceso educativo además potencie el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo integral de la personalidad.

Como se ha mencionado, desde sus inicios el colegio San Juan Evangelista ha centrado su quehacer en la persona, la participación comunitaria y la formación valórica. Esta actitud participativa ha sido incentivada por la Congregación como forma de relación al interior de la comunidad educativa, la que está conformada por los estudiantes, sus familias y los educadores. Dicho sello ha contribuido a que dentro de la percepción de la comunidad educativa sobre lo que significa un estudiante “sanjuanino”, se vislumbren atributos como una mentalidad crítica de la sociedad y sus cambios. En general, dentro de los documentos institucionales se valora que los estudiantes sean reales agentes de cambio una vez que egresan de su enseñanza escolar.

En complemento a lo anterior, los apoderados que eligen el colegio San Juan Evangelista aprecian este sello particular siendo una gran parte de ellos ex alumnos de la institución. En este sentido, el perfil que se observa en ellos tiene un fuerte componente de conciencia social, valorando el sello solidario del colegio y apoyando una visión crítica de la realidad que los rodea. Sin embargo, esto ha provocado en ocasiones una sobrevaloración o confusión respecto al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. En palabras del Rector, se fue instalando un “desequilibrio histórico” entre esta mirada social y una baja valoración de aspectos como el rigor, el esfuerzo y la responsabilidad, los cuales tenderían a ser vistos por los apoderados y por los estudiantes como “represivos”. Esto ha afectado directamente la concepción de disciplina, así como el cumplimiento de las normas de convivencia que el colegio pretende instalar y de las competencias y habilidades socioemocionales que se busca educar, las cuales son consideradas, a nivel institucional, formativas y la base para poder vivir en sociedad.

3. Descripción de la demanda

Dentro de este marco de innovaciones, en el año 2016 se solicitó al equipo de psicólogas del colegio abordar la educación emocional de manera intencionada y sistemática, generando un cambio en la asignatura de Orientación que habitualmente se impartía y reemplazándola por un Programa de Educación Emocional. A partir de lo anterior, nació la demanda explícita desde el equipo de Rectoría hacia esta investigación, a saber: “desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes, considerando las distintas etapas vitales en las cuales se encuentran”. Considerando la factibilidad de la investigación, las acciones se centraron en el ciclo de 1° a 4° básico.

La principal preocupación por parte de las autoridades era la necesidad de generar y potenciar relaciones democráticas respetuosas entre los estudiantes, de modo que se mantuviese el sello y perfil de alumno que presenta un pensamiento crítico frente a los diversos temas de la vida, sin embargo, enmarcado en un clima de tolerancia y en un espacio de convivencia donde todos y todas puedan sentirse respetados. Detrás de este análisis se encuentran las palabras que el Rector manifestó acerca de un malentendido con respecto al pensamiento crítico, que se ha mantenido a través de los años y que ha marcado a la mayoría de las generaciones de estudiantes que han transitado por la institución. El colegio cree que en la medida en que se desarrollen competencias socioemocionales en los alumnos y alumnas se podrá encauzar este tipo de forma de pensar que les permita generar mejores relaciones y mayor adhesión a las normas de convivencia básicas.

La demanda expone la necesidad de analizar el tipo de relaciones e interacciones que se han establecido entre los adultos que intervienen en el proceso de educación emocional de los estudiantes (padres y apoderados, docentes, directivos). De este modo, se plantea la necesidad de indagar en qué manera se está fomentando el desarrollo de competencias socioafectivas pero a su vez, el tipo de vínculo que se ha establecido entre los directivos/docentes del colegio y las familias para evaluar si efectivamente se estaba potenciando una alianza familia-colegio que se tradujese en un lineamiento acorde a los valores del colegio sobre cómo educar socioemocionalmente a los estudiantes.

4. Antecedentes teóricos

Existe un fuerte consenso entre investigadores y educadores sobre la importancia de la dimensión socioemocional en la educación (Repetto y Pena, 2010). Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del informe Delors (1996), han manifestado la preocupación por la formación de personas capaces de adaptarse a las exigencias del mundo actual (2016). Esta preocupación se refleja en la propuesta de cuatro pilares en los cuales se debería cimentar la educación para el siglo XXI (Delors, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los últimos dos pilares se encuentran relacionados con habilidades socioemocionales que ayudarían a los estudiantes a desarrollarse integralmente a lo largo de toda su vida. Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre las competencias que releva para que niños y adultos lleven vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna, establece una categoría específica de competencias claves para interactuar con otros, la cual se desprende de los planteamientos de la educación emocional (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

El consenso respecto a la relevancia del desarrollo socioemocional de las futuras generaciones ha acentuado el rol de las escuelas en esta materia. Particularmente, esto ha llevado a plantear una formación integral de los estudiantes, otorgándoles una gran responsabilidad para apoyarlos en la adquisición y despliegue de habilidades sociales, valores y formas de convivencia sana, entre otras áreas de las dimensiones socio afectiva y ética (Romagnoli y Gallardo, 2010). Uno de los grandes desafíos actuales de las instituciones educativas es la enseñanza de competencias que les permitan a los estudiantes ser emocionalmente inteligentes, brindándoles la oportunidad de desarrollar estrategias y habilidades emocionales básicas que los protejan de factores de riesgo o, al menos, que amortigüen sus efectos negativos (De Andrés, 2015).

Las ventajas de desarrollar el área socioemocional son diversas. Por ejemplo, la evidencia indica que personas con mayores niveles de desarrollo socioemocional presentan altos indicadores de bienestar general, menor sintomatología depresiva y mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales (Berger et al., 2014). En contextos educativos, se muestra una marcada asociación entre aspectos socioemocionales y distintos indicadores académicos, como mayor rendimiento, mejor aprendizaje/dominio de contenidos, alta motivación y compromiso (Berger et al., 2014), aspectos que favorecen la integración social de los estudiantes (Repetto y Pena, 2010).

Diferentes estudios (Berger, et al., 2014) plantean que desde los niveles preescolares y a lo largo de la educación básica, el desarrollo del área emocional aumenta las competencias sociales y

emocionales de los estudiantes, modifica las actitudes sobre sí mismos y sobre los otros, potencia sentimientos de pertenencia, favorece el desarrollo de conductas prosociales y disminuye la prevalencia de problemas conductuales. Asimismo, James Heckman (2011) releva la importancia de trabajar las habilidades socioemocionales en la primera infancia, por el poder que tienen para fomentar el desarrollo humano y a su vez, formar una sociedad productiva en su economía en el siglo XXI. Este autor plantea que, más allá del conocimiento académico y las habilidades cognitivas, existen factores emocionales como la motivación, gestión del tiempo y la autorregulación, que son indispensables para conseguir logros en la vida, incluyendo el éxito laboral.

Una de las propuestas educativas que favorece el trabajo del área emocional en las escuelas es la Educación Emocional, la cual tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales y el bienestar (Bisquerra y Hernández, 2017). La educación emocional es una innovación educativa que responde a las necesidades sociales que no son consideradas en el currículum tradicional educativo. Se fundamenta en las teorías de la emoción, la neurociencia, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y las investigaciones sobre el bienestar subjetivo (Bisquerra, 2003). La educación emocional influye directamente en el área académica de los estudiantes ya que permite que aumenten su motivación intrínseca para obtener logros en el espacio educativo y fortalezcan su capacidad para estar atentos y comprometidos en su trabajo, aumentando su satisfacción por el aprendizaje, consolidando su sentido de pertenencia y mejorando su deseo por trabajar cooperativamente con sus pares (Stillman et al., 2017).

Dentro de la educación emocional, la Inteligencia Emocional es una dimensión esencial. Goleman (1998) define este constructo como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en la propia persona y en las relaciones interpersonales (García y Giménez-Mas, 2010). Del constructo de inteligencia emocional se desprende el modelo de competencias socioemocionales, el cual como se mencionó anteriormente, es el objetivo de la educación emocional. Las competencias socioemocionales implican una dimensión social que está intrínsecamente unida a la expresión de emociones las cuales se pueden observar en experiencias vitales durante el desarrollo (relaciones familiares, de amistad y con los compañeros en el colegio). Por tanto, el incorporar las competencias emocionales en el ámbito educativo permite potenciarlas formal y sistemáticamente en la educación de los estudiantes (Toro y Berger, 2012).

Si bien existen diferentes modelos para el desarrollo de competencias socioemocionales, para este trabajo se consideró el esquema planteado por Bisquerra (2003) dentro del marco teórico del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP). Esta elección responde a dos razones fundamentales. En primer lugar, se considera relevante mantener coherencia con otros proyectos de

innovación que actualmente se implementan en el colegio y que están siendo apoyados por el fondo Nazareth Global Education el cual promueve el desarrollo de iniciativas basadas en el concepto de Inteligencias Múltiples (Gardner, 1995), por tanto se encuentra en concordancia con los planteamientos teóricos del GROPE. En segundo lugar, la clasificación de Bisquerra se sustenta en una investigación permanente de alrededor de 20 años en temáticas emocionales constituyendo la base teórica de distintas iniciativas educativas en un gran número de países.

La clasificación formulada por Bisquerra contempla cinco competencias socioemocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar (Filella, Pérez, Agulló y Oriol, 2014). A continuación, se ofrece una breve descripción de cada una de estas áreas (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012):

1. *Conciencia emocional*: refiere a la capacidad de ser consciente de las propias emociones y, a la vez, de captar el clima emocional en un contexto específico.
2. *Regulación emocional*: es la capacidad de utilizar las emociones adecuadamente, siendo consciente de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, teniendo estrategias eficaces de afrontamiento.
3. *Autonomía personal*: incluye un conjunto de características personales como la autoestima, la actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad de analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos cuando sea necesario y las creencias de autoeficacia.
4. *Competencia social*: capacidad de establecer relaciones positivas con otras personas, lo que requiere el dominio de habilidades sociales básicas, tales como la comunicación efectiva, el respeto por los demás y la conducta prosocial asertiva.
5. *Competencias para la vida y el bienestar*: capacidad de mostrar un comportamiento responsable y adecuado para resolver los problemas de tipo personal, familiar, profesional, sociales dirigidos a la mejora de la persona y de la sociedad del bienestar.

Para el desarrollo de estas competencias resulta importante considerar el aporte que generan tanto las familias de los estudiantes como sus profesores/as. Las familias y la escuela juegan un rol prioritario en los procesos de socialización de los niños y niñas, esto aun cuando tempranamente se establece una diferenciación entre ambas instituciones de acuerdo con la contribución que se considera que cada una aporta en cada etapa vital del estudiante. Sin embargo, existe necesidad de articular este aspecto, evidenciando la importancia de configurar una relación familia-escuela dialógica, fluida, estable y comprometida (Vásquez y Garcés, 2015).

Romagnoli y Gallardo (2010) plantean que ha existido una disociación de las capacidades formadoras de la familia y la escuela, generando una división artificial en cuanto a qué le corresponde a cada uno de estos actores. Se ha atribuido en exclusividad a las familias el rol de satisfacer las necesidades biológicas, afectivas y de formación valórica y a la escuela la satisfacción de necesidades intelectuales y académicas. Al realizar esta división se impide a las familias poder impactar en la educación académica de sus hijos y a las escuelas demostrar el potencial formador y socializador que tiene. Si se continúa considerando que estos actores representan espacios independientes y aislados, pueden aparecer desvalorizaciones cruzadas entre ambos actores al evaluar los niveles de desarrollo alcanzados, lo que va directamente en contra de la educación de los estudiantes. Por tanto, es necesario asumir que tanto las familias como las escuelas tienen un impacto directo y potente en el logro de todas las dimensiones de la formación socioemocional (Romagnoli y Gallardo, 2010).

Desde este punto de vista, las expectativas que ambos agentes (familia y escuela) poseen mutuamente juegan un papel central. El concepto de expectativas es definido como la esperanza de alcanzar cierto logro en la medida que se proporcionen las oportunidades deseadas para ello, o la creencia de lo que probablemente ocurrirá en el futuro (Sánchez et al., 2014). Desde este punto de vista, las expectativas que las familias depositan en la educación intervienen directamente en el tipo de relación que establecen con el colegio (Vásquez y Garcés, 2015). A su vez, el tipo de relación que se establece entre las familias y la escuela está condicionada, de manera general, por las teorías implícitas o explícitas que los profesores tienen respecto del rol parental educativo. El discurso de los docentes generalmente transita entre dos juicios. Por una parte, el que plantea que las familias no saben y no pueden intervenir de manera adecuada en la educación escolar de sus hijos; y, por otra, el que les recrimina porque no quieren saber hacerlo. Ambos juicios aluden a la falta de capacidad o voluntad de las familias para ajustarse a la norma escolar, lo cual perjudica el fortalecimiento de la alianza entre los dos actores (Vásquez y Garcés, 2015).

Si bien la familia se considera como el primer y más importante agente educativo, las exigencias propias de la vida moderna han puesto bajo presión la capacidad de las familias para practicar su misión educativa. Al respecto, Razeto (2016) plantea que las familias constituyen un actor que incide fuertemente en la formación valórica, no obstante, las complejidades de la vida cotidiana determina cómo se hace cargo de dicha labor, en qué tiempos y con qué recursos y apoyo lo hace, en un contexto actual de difícil compatibilización entre el trabajo y la familia. Paulatinamente entonces, la escuela ha asumido la responsabilidad de la educación de los niños y adolescentes, en razón de la falta de tiempo de los padres y su desconocimiento de cuán fundamental es su compromiso con la educación de sus hijos.

La literatura indica que cuando ambos actores transitan por caminos separados frente al objetivo de educar a los niños y niñas, podría aparecer una **Atribución Cruzada de Culpas** (Romagnoli y Gallardo, 2010; Alcalay, Milicic y Torretti, 2005), donde ambos sistemas, familia y escuela, se culpan y desvalorizan mutuamente frente a los deficientes resultados académicos y la mala conducta de los alumnos. En estos casos, los docentes atribuyen los bajos resultados de los estudiantes a la falta de compromiso de la familia y esta, a su vez, responsabiliza al colegio de no educar bien a sus hijos.

Cobra sentido, entonces, implementar estrategias más concretas y diferenciadas en los propios colegios para incrementar la participación de las familias en la educación de sus niños (Razeto, 2016) y también ayudar a los docentes a manejar estrategias que les permitan apoyar a las familias en el desarrollo emocional de los estudiantes. Es por ello que el desafío de lograr una adecuada calidad de la educación no depende únicamente de lo que sucede al interior del establecimiento, sino también en las familias, cuyos hogares forman parte del contexto escolar.

Para este trabajo, se desarrolló una propuesta integral que incluyó padres/madres y a docentes, trabajando con ellos particularmente **la creencia de rol que consideran cada uno de ellos debe desempeñar para educar emocionalmente a los niños y niñas**. La fundamentación de esta decisión se desprende del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005), a partir del cual se explica la manera en que las creencias sobre el rol que los apoderados tienen se vinculan a su participación en las distintas actividades escolares, influyendo finalmente en su involucramiento en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Estos autores argumentan que los padres tendrán mejores perspectivas de involucrarse en la escuela en la medida en que tengan oportunidades para reflexionar acerca del rol que deben asumir en la educación de sus hijos, el cual los llevará a imaginar, anticipar y actuar en la educación de sus hijos. Tal construcción ayudaría a revelar las responsabilidades y actividades que los padres estiman que deben realizar en las escuelas y, de este modo, facilitaría que tomen un rol activo en la institución educativa (Sandoval et al., 2015).

Si bien la intervención incluye la construcción de rol, también se abordan temáticas teóricas de la Educación Emocional, debido a que la construcción del rol parental por sí sólo no es suficiente para asegurar el involucramiento sino que también las familias deben creer que poseen conocimientos y habilidades que le permitirán involucrarse y apoyar a sus hijos en su formación (Sandoval et al., 2015). Dentro del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (citado en Sandoval et al., 2017) se incluye la variable de autoeficacia parental entendida como la capacidad de sentirse capaz de llevar a cabo la labor educativa, y que constituye un factor importante que interviene en la participación de los padres en la educación de sus hijos.

Con respecto al rol de los docentes en la formación emocional, se conoce que su labor impacta en el desarrollo afectivo de los estudiantes (Toro y Berger, 2012), sin embargo, resulta imprescindible dilucidar dicho rol. La labor docente en el desarrollo de competencias socioemocionales no debe circunscribirse a actividades aisladas, sino más bien, enfocarse en el acto educativo en sí ya que es un proceso transversal a la práctica docente (Buitrón y Navarrete, 2008).

En concordancia con el mecanismo de cambio subyacente a la atribución cruzada de culpas, la intervención utilizó un tipo de formación experiencial a través de la cual se considera el contexto de intervención como un escenario socio-cultural de construcción compartida del conocimiento cotidiano, teniendo en cuenta las creencias o las ideas previas de los participantes. A partir de las creencias y de las situaciones cotidianas que comenten, y mediante un proceso inductivo de construcción del conocimiento cotidiano-experiencial, van a ir construyendo su conocimiento. A su vez, se incluyó la adquisición de conocimientos, entendiendo que esto permite fortalecer la autoeficacia tanto de docentes como de las familias. En resumen, a través de las actividades de la intervención se intentó potenciar que los participantes pudiesen identificar, reflexionar y analizar las propias ideas, creencias, sentimientos y acciones en las diferentes situaciones cotidianas.

El propósito general de la intervención pretende desarrollar creencias de una atribución complementaria de responsabilidades entre apoderados y docentes en referencia a la educación socioemocional, poniendo el acento en la coordinación, la cooperación y la complementariedad entre las escuelas y las familias, fomentando la comunicación y la colaboración entre ambos actores. Esta perspectiva asume que familias y docentes comparten la responsabilidad de socializar y educar al niño al considerar que comparten objetivos comunes en relación a los estudiantes, los que pueden alcanzarse de manera efectiva cuando ambos trabajan en forma conjunta (Epstein, 2013). Cuando existe una relación de colaboración entre padres y profesionales se obtienen variados beneficios para los alumnos, los que se traducen en un mejor rendimiento educacional, mejores logros académicos y conductuales y aumento en la asistencia de los estudiantes (Francis et al., 2016). Además, se producen resultados positivos tanto para los docentes, incluyendo mejoras de la enseñanza, como para los padres en cuanto a la satisfacción con el colegio de sus hijos e hijas, mejores competencias parentales y relaciones sociales, y reducción de los niveles de estrés (Francis et al., 2016).

5. Diagnóstico

El objetivo general del diagnóstico fue *conocer las percepciones que tienen los apoderados, docentes y directivos del colegio San Juan Evangelista acerca de los desafíos que se les plantean para propiciar el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de 1° a 4° básico.*

Con respecto a los objetivos específicos se intentó (1) *conocer las percepciones que tienen los apoderados del colegio San Juan Evangelista acerca de los desafíos que se les plantean para favorecer el desarrollo socioemocional en los estudiantes de 1° a 4° básico en el ámbito familiar;* (2) *conocer las percepciones que tienen los docentes del colegio San Juan Evangelista acerca de los desafíos que se les plantean para favorecer el desarrollo socioemocional en los estudiantes de 1° a 4° básico en el aula* y (3) *conocer las percepciones que tienen los directivos del colegio San Juan Evangelista acerca de los desafíos que se les plantean para favorecer el desarrollo socioemocional los estudiantes de 1° a 4° básico en la comunidad educativa.*

En términos generales, un desafío se definió como un objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo para quien lo afronta. Para operacionalizar el concepto de desafío se utilizó como referencia el Modelo de Demandas y Recursos Laborales (DRL) (Bakker y Demerouti, 2013) el cual explica cómo las demandas y recursos laborales tienen efectos directos e indirectos sobre el estrés laboral y la motivación y propone la existencia de relaciones recíprocas entre estas variables. Un desafío entonces fue entendido como la distancia que existe entre una demanda, la cual corresponde a las creencias y expectativas que tienen los actores para llevar a la práctica la educación emocional, y los recursos que disponen para promoverla en los estudiantes, es decir, el conocimiento que poseen para llevar a cabo la labor. Se consideró por tanto que, producto de la interacción entre demandas y recursos, se podría conseguir una mayor autoeficacia en la labor de educar emocionalmente a los estudiantes correspondiendo a un bienestar subjetivo tanto para los docentes como para las familias.

Las demandas para el Modelo DRL son aquellos aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales que requieren un esfuerzo sostenido y que traen consigo costos fisiológicos y psíquicos (Bakker y Demerouti, 2013). Para efectos de este proyecto, las creencias de los participantes constituyen una demanda psicológica de los actores, las cuales se definieron como verdades personales derivadas de la experiencia o de la fantasía, con un fuerte componente afectivo y que se manifiestan en las declaraciones verbales, escritas o en las acciones y, por lo tanto, condicionan los procesos de decisión y de actuación (Pajares, 1992). Estas pueden entenderse como un marco de referencia que va a definir la manera en que las personas se mueven en el mundo, evalúan las

situaciones, a sí mismos y a los otros; y la forma en que interactúan con los demás (Calvete y Cardeñoso, 2001).

En segundo lugar, las atribuciones también fueron comprendidas como una demanda psicológica de los participantes. Las atribuciones desde la perspectiva de Heider (1958), son aquellos procesos mentales a través de los cuales el individuo trata de dar una explicación a los fenómenos que suceden en su entorno, vinculándolos a causas centrales que tengan un sentido respecto del conjunto de elementos que participan de la situación (Ortega, 1989). Heider (1958) plantea que las relaciones interpersonales están determinadas por la interpretación que hace la persona sobre el sentido de la acción. Si bien una acción la realiza un actor, no siempre se considera que la causa de ésta esté en la propia persona. Para cumplir el objetivo de este diagnóstico resultó fundamental analizar el grado de atribución que percibe cada actor con respecto al fin de educar socioemocionalmente a los estudiantes.

Por último, entre los aspectos que van a determinar los desafíos planteados por los participantes, se incluyeron los recursos que cada uno percibe para llevar a cabo la labor de ser educadores emocionales. Los recursos se refieren a los aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales que pueden reducir las exigencias del trabajo y los costos asociados, ser decisivos en la consecución de las metas del trabajo o estimular el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Bakker y Demerouti, 2013). En términos específicos fueron entendidos como aquellas herramientas personales en términos de conocimientos y habilidades que les permitirán desenvolverse adecuadamente frente a las exigencias que la vida les presente, particularmente en este caso a lo relativo a la educación emocional de niños y niñas.

Para el levantamiento de información y su posterior análisis, se utilizó un enfoque cualitativo, desde un paradigma hermenéutico-interpretativo ya que se persiguió la comprensión de los fenómenos para poder construir un sentido de las situaciones. La metodología cualitativa aporta una lógica que permite observar de manera subjetiva la realidad, en este caso, las percepciones de los distintos actores que inciden en el desarrollo emocional de los estudiantes (Vargas, 2007).

Se utilizaron dos técnicas cualitativas de recolección de información: entrevistas semi-estructuradas y grupo focal. Ambas tuvieron como propósito obtener datos acerca de las percepciones subjetivas de cada uno de los actores que participaron, en este caso, las percepciones de los distintos actores que inciden en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Con respecto al trabajo de campo inspirado en el objetivo que pretendía conocer las percepciones que tienen los directivos acerca de los desafíos que se les plantean para favorecer el desarrollo socioemocional los estudiantes, las entrevistas estuvieron dirigidas al Rector, Directora de Primer Ciclo y docentes de 1° a 4° Básico. Para el objetivo 2, el Grupo Focal se realizó con padres y

apoderados del mismo ciclo, seleccionando intencionadamente a aquellos que se habían mostrado más comprometidos y participativos dentro de las actividades escolares, con el objetivo de asegurar su participación en la instancia. Todos los actores firmaron previamente un consentimiento informado.

Cada técnica de recolección de datos se operacionalizó a través de matrices de preguntas abiertas que incluyeron distintas temáticas tendientes a indagar acerca de los niveles de conocimiento acerca de las competencias socioemocionales y la responsabilidad que se atribuyen desde su rol y que atribuyen a los demás actores para educar emocionalmente a los niños/as. También cada matriz se orientó a explorar los recursos con los que cuentan los docentes, directivos y padres para realizar la tarea y el ideal acerca de lo que se espera que se logre efectuando un proceso de educación emocional exitoso.

La primera etapa del procesamiento de información consistió en la transcripción de las entrevistas y del grupo focal. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido produciendo como resultado un conjunto de categorías que permitiesen posteriormente realizar una relación estructural y/o sistémica entre las partes y el todo de la realidad estudiada, tal como lo plantea Vargas (2007).

En base a los resultados obtenidos del diagnóstico, tanto docentes, directivos y apoderados manifestaron diferentes demandas y desafíos a enfrentar en la tarea de educar socioemocionalmente a los estudiantes. El equipo directivo por su parte, plantea la necesidad de generar una atmósfera social y educacional que incluya un fuerte involucramiento de las familias en el proceso educativo y además que los docentes, incorporen en su quehacer diario la formación del área emocional que actualmente no está siendo cubierta de manera adecuada. Los apoderados, demandan del colegio herramientas que les permitan atender el mundo emocional de sus hijos e hijas y a su vez las docentes² requieren de recursos que les permitan actuar de manera planificada evitando una constante improvisación en su labor pedagógica.

Los tres actores poseen diferentes maneras de comprender a qué se refiere el desarrollo de competencias socioemocionales. Las familias se enfocan principalmente en el manejo de estrategias de afrontamiento, haciendo alusión específicamente al esfuerzo de contener aquellas situaciones de desbordes emocionales extremos de sus hijos. Para las docentes, el desarrollo emocional estaría relacionado a un estilo de socialización de los estudiantes, que permita un trabajo de aula fluido, correspondiente a un clima que favorezca la enseñanza- aprendizaje y por ende, que permita poner

² En adelante se referirá a docentes en femenino, debido a que la totalidad de participantes tanto en el diseño como en la intervención posterior fueron mujeres.

en práctica el rol de guía de aprendizaje sin el obstáculo de tener que interrumpir sus clases por situaciones de desbordes emocionales. Desde Rectoría, el desarrollo emocional estaría dado por niveles de prosocialidad (entendida ésta como comportamientos que favorecen las relaciones intrapersonales) que permita mejorar la calidad de estas relaciones a través del desarrollo de valores como la empatía y solidaridad, sin dejar de lado la búsqueda de una excelencia académica.

En general, se pudo observar un cruce de demandas entre los actores en lo referido a la labor que cada uno debe realizar para apoyar el desarrollo de competencias socioemocionales en los niños. Los directivos se muestran descontentos con respecto a la participación de las familias en este proceso, relevando la necesidad que se involucren en mayor medida en esta tarea y además consideran que las docentes deben capacitarse para así educar de manera intencionada en la temática de educación emocional. Las familias, señalan explícitamente que el colegio debe ayudarlos en vista de la falta de recursos que tienen para contener situaciones emocionales de sus hijos y las docentes, creen que son los directivos quienes tienen que realizar una capacitación constante y planificada (no improvisada) en educación emocional para alinear criterios de actuación en determinadas situaciones y que los apoderados deben ser los principales agentes de formación emocional de sus hijos.

El cruce de demandas también se visualiza en los efectos que cada actor percibe y que determina finalmente su actuar. A nivel institucional, los directivos manifiestan su preocupación por conseguir objetivos educativos que impacten favorablemente en los desempeños obtenidos por los estudiantes. Las docentes, sienten una gran presión por parte de los directivos, quienes solicitan que se transformen en acompañantes del desarrollo de los alumnos y además, sin embargo, consideran que no disponen de una adecuada preparación para llevar a cabo dicha labor. A su vez, se ven presionadas por los apoderados, para así mantener un nivel de actuación que sea aceptado y validado por ellos. Los apoderados, sienten la presión desde la falta de herramientas para trabajar el área emocional de sus hijos. Tanto docentes como familias, manifiestan altos niveles de frustración y ansiedad con respecto a lo que están realizando actualmente para educar emocionalmente a los estudiantes, y solicitan mutuamente la participación del otro para efectuar dicha tarea. Este fenómeno impacta directamente en la relación familia-colegio, distanciando las acciones que cada uno realiza desde lo formativo.

Se visualizan diferentes causas que explicarían los hallazgos anteriormente descritos. En primer lugar, el cambio de paradigma desde lo puramente cognitivo a la formación socioemocional implica que cada uno de los actores deba evaluar las habilidades que poseen para desenvolverse adecuadamente en la tarea de educar en competencias socioemocionales. Los apoderados consideran que no cuentan con recursos y las docentes, plantean que su formación universitaria no les permite desempeñarse exitosamente en la formación emocional. En vista de la falta de recursos que tanto apoderados como

docentes poseen, existe incertidumbre acerca del rol que debe desempeñar cada uno en la tarea de educación emocional. Asimismo, la ausencia de herramientas de familias y docentes impacta directamente en la autoeficacia percibida para realizar la tarea de educar emocionalmente, llevándolos a atribuir dicha responsabilidad al otro actor.

Considerando las demandas de los tres actores, se focalizará el planteamiento del problema en las docentes y apoderados, considerando que son los agentes que intervienen de manera directa en el desarrollo de competencias socioemocionales y asimismo, debido a los sentimientos mutuos de ansiedad y frustración que poseen para realizar la labor de educación emocional, lo cual está impactando en las atribuciones de responsabilidad que cada uno de ellos demanda mutuamente.

6. Planteamiento del problema

A partir de este diagnóstico, el problema focal de la temática abordada hace alusión a la **Atribucionalidad cruzada de culpas** (Romagnoli y Gallardo, 2010; Alcalay, Milicic y Torretti, 2005) **entre docentes y apoderados en la tarea de educar emocionalmente a los niños y niñas**, es decir, en el cruce de obligaciones que cada uno de los sistemas demanda del otro.

Entre las claras consecuencias que se pudieron distinguir de este problema en la institución, destaca la **frustración** que tanto a las familias como a las docentes les genera **con respecto a la función que cumplen** en el área de formación emocional. Los apoderados demandan que el colegio les entregue recursos y herramientas respecto a cómo atender el mundo emocional de sus hijos e hijas y al no contar con instancias organizadas para solucionar esta petición, se produce **mayor desconfianza hacia la institución** debido a que se sienten poco apoyados. Las docentes, por su parte, sienten una gran presión con respecto a lo que se espera de ellas y al rol que deben cumplir en la educación socioemocional de los estudiantes, percibiendo que son vistas como las principales agentes que debiesen intervenir en el proceso. Esta situación **impide que las docentes perciban un involucramiento más activo por parte de las familias** y que además responda a lo que metodológicamente se está intencionado en la institución, fomentando finalmente y sin intención una percepción de desconfianza hacia lo que realizan los padres. Este cruce de percepciones ha ido generando una **grieta** en la alianza que existe entre familia y colegio **dificultando la necesaria consistencia entre las acciones que realizan ambos actores** en la educación emocional de los estudiantes.

Asimismo, tal desajuste en la atribucionalidad cruzada de responsabilidades acrecienta la **ansiedad que sienten tantos apoderados como docentes para lograr estabilidad emocional en los niños**. Las familias desean que existan menos episodios de desbordes emocionales en sus hogares, atribuyendo principalmente este fenómeno a situaciones que ocurren en el contexto educativo. Las docentes, por su parte, necesitan entregar todos los contenidos curriculares en un periodo planificado, sin embargo, al ocurrir situaciones de desregulación emocional, sus clases se ven interrumpidas debiendo ajustar constantemente las planificaciones para así abarcar todos los contenidos culpando de esto a la forma a través de la cual los padres están educando a sus hijos e hijas. La **falta de herramientas que perciben las docentes** para educar a los estudiantes en el dominio emocional las lleva a una **constante improvisación de estrategias** que sigue manteniendo el problema de cobertura de los contenidos y, además, mantiene la desregulación emocional de los estudiantes en la sala y en los recreos.

En base a lo anterior, **las docentes sienten una demanda excesiva**, la que es percibida como una amenaza constante por parte de los padres y también de los directivos generando mayor presión y frustración. La labor docente, a su vez, se ve condicionada por la aceptación que tienen los padres, necesitando que su actuar sea bien evaluado por ellos, pero, asimismo, que se ajuste a lo que el colegio considera como normativo dentro del quehacer docente. A medida que experimentan estas sensaciones, las docentes van incrementando la inseguridad frente a su rol lo cual las lleva a percibir ansiedad y estrés, desconfiando de que su desempeño sea el adecuado. Por este motivo es que también revelan **sentimientos de ineficacia en su rol**.

Los efectos anteriormente descritos han ido generando distancia entre docentes y familias. En la práctica, se observa que cada uno realiza las acciones que pueden llevar a cabo con los recursos de que disponen en materia de educación emocional, resultando por lo general en intervenciones inconsistentes y que no apuntan al mismo objetivo.

Las causas del problema que plantea la atribución cruzada de responsabilidades entre apoderados y docentes son de distinta índole. Por una parte, se puede señalar que a nivel macro social los entrevistados sugieren que el **cambio de foco de la enseñanza desde el área cognitiva-normativa hacia lo integral-emocional**, involucrando de manera más activa al colegio en la formación personal de los estudiantes, es visto como un gran desafío, especialmente para las docentes. Esto genera un desequilibrio debido a que se ven impedidas de poner en práctica los conocimientos que obtuvieron en su formación universitaria, que aún no contaba con contenidos que apuntaran a la labor que deben ejercer en la educación emocional de los estudiantes. Se hace evidente, por tanto, el cambio de rol desde lo que era considerado puramente pedagógico en años anteriores.

Este cambio de paradigma conlleva a que tanto apoderados como docentes cuestionen su preparación y los recursos con los que cuentan para educar competencias socioemocionales, particularmente a nivel teórico-práctico, viéndose disminuida su autoeficacia para realizar esta labor de manera apropiada. Esto provoca que cada sistema descansa en el otro actor, atribuyéndole la responsabilidad de educar en emociones a los niños y niñas, existiendo principalmente una falta de claridad del rol que deben desempeñar en la función formativa de los estudiantes. De esta manera, se pudo evidenciar los diferentes niveles de exigencias y demandas mutuas que establecen tanto familias como docentes.

A este fenómeno se suma la falta de comunicación fluida entre ambos sistemas, especialmente para conciliar las acciones que realizan los docentes en el colegio y lo que hacen los padres en los hogares. Ambos actores refieren que existe una falta de intercambio de información que impide que se retroalimenten mutuamente con respecto a las acciones y a las necesidades que los estudiantes presentan en ambos contextos acrecentando la distancia entre los sistemas. En general, existe temor

de las docentes por comunicar hacia sus padres algunas de las desregulaciones emocionales de los estudiantes y de solicitar el apoyo necesario desde el hogar para acompañar el proceso de desarrollo afectivo de los niños. Por parte de los apoderados, existe reticencia a enfrentar algunos de los conflictos que saben que sus hijos transitan, por tanto, evitan intercambiar cierta información con sus docentes. En este punto se ve nuevamente reflejada una atribución cruzada de responsabilidades y el temor de enfrentar lo que a cada uno de los actores les corresponde desempeñar para apoyar el desarrollo emocional de los estudiantes.

7. Diseño de la Intervención

De acuerdo a la Matriz de Marco Lógico (Aldunate y Córdoba, 2011) diseñada (ver Apéndice 1 en página 51), se describen cada uno de sus puntos a continuación.

7.1. Fin de la Intervención

El fin de la intervención es *Lograr que se lleven a cabo acciones consistentes entre docentes y apoderados para educar emocionalmente a los estudiantes*. Su indicador de logro es que tanto las docentes como los apoderados refieran una consistencia significativamente mayor en la forma en que están educando emocionalmente a los niños y niñas el cual se evaluará a través de un Cuestionario que se aplicará al finalizar el semestre siguiente a la intervención.

Existen algunos supuestos que pueden dificultar la obtención de este fin. El primero tiene relación con la permanencia del actual equipo directivo, de lo contrario se pueden provocar cambios en los objetivos estratégicos de la institución, por ejemplo, que se prioricen iniciativas pedagógicas ligadas al mejoramiento de los resultados académicos dejando en segundo plano aquellas acciones que pueden fomentar el desarrollo emocional de los estudiantes. Asimismo, es importante considerar el supuesto indicado en el análisis de la demanda acerca del desequilibrio histórico que se ha ido instalando en la cultura del colegio entre una perspectiva de educación ligada a la libertad versus la disciplina. En tal caso, se asume que la intervención tiene lugar en un contexto de creciente distanciamiento entre las docentes y los apoderados sobre la manera de mirar la educación socioemocional de los estudiantes.

7.2. Propósito de la Intervención

El principal objetivo de la intervención es *generar una atribución cruzada complementaria entre docentes y familias en la tarea de educar emocionalmente a los estudiantes de 1º a 4º básico*. Se considera como indicador de logro una mejora significativa en la complementariedad de responsabilidades percibida por docentes y apoderados, posterior a la intervención. Para conocer este indicador se utiliza un Cuestionario Pre-Post Actividad que indaga acerca de las atribuciones que realizan los actores sobre la educación emocional de los estudiantes. Complementariamente, se utiliza

la estrategia de pensamiento visible “Antes pensaba, ahora pienso” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014) al finalizar los talleres en ambos actores. Uno de los supuestos a tener presente son las percepciones negativas previas que pueden tener tanto apoderados como docentes hacia el otro actor, debido a experiencias personales pasadas que tiñan la atribución de su propio rol y el rol del otro.

7.3. Componentes de la Intervención

7.3.1. Componente 1

El objetivo del primer componente de la intervención es *fortalecer la autoeficacia de docentes y apoderados en la tarea de educar en emociones a los estudiantes de 1° a 4° básico a través de la adquisición de herramientas teóricas*. Para conocer si se logra este componente se espera que las docentes y los apoderados participantes perciban un nivel significativamente más alto de confianza en sí mismos para educar emocionalmente a los estudiantes. Como medio de verificación, se utiliza un Cuestionario Pre-Post Actividad que indaga acerca de la confianza personal que cada actor se atribuye para educar emocionalmente a los estudiantes. Se debe considerar como supuesto, el cambio de paradigma que está ocurriendo con respecto al rol que cumplen apoderados y docentes en la educación emocional de hoy que incide directamente en la confianza que cada uno de ellos percibe en sus funciones formativas.

7.3.2. Componente 2

El segundo componente está orientado a *aumentar la claridad y el reconocimiento del rol que ejerce cada actor para educar emocionalmente a los estudiantes* el cual se evalúa a través de uno de los productos de la actividad que es un Manifiesto de las acciones que tanto docentes y apoderados consideran que deben realizar para educar emocionalmente a los estudiantes. Se espera que la mayoría de las docentes y de los apoderados logren definir al menos 3 funciones con respecto al rol que ejercen para educar emocionalmente a los niños y niñas. Otro indicador de logro para evaluar la obtención de este componente es que la mayoría de los grupos de apoderados y docentes logren identificar al menos 2 dificultades que podrían presentar el otro actor al educar emocionalmente a los estudiantes. Esta última información se obtiene a través de un plenario final de la actividad realizada en ambos talleres los cuales serán descritos a continuación.

7.4. Actividades de la Intervención

Las actividades se planificaron para realizarse con el grupo de apoderados y con las docentes de manera separada manteniendo una estructura similar orientada a obtener productos afines para así potenciar la noción de complementariedad de sus atribuciones. La metodología de las actividades es de tipo taller grupal incorporando diferentes estrategias para mantener la motivación de los participantes.

La invitación a los apoderados se realizó a través de una comunicación que fue incorporada a la agenda de cada estudiante de 1° a 4° básico, con una colilla para la inscripción a la actividad. Las docentes fueron invitadas a través de una carta formal autorizada por la Dirección del Ciclo.

Las actividades se realizaron en las instalaciones del colegio, disponiendo de salas para la implementación de los talleres además de los recursos audiovisuales. Los materiales para cada una de las actividades serán descritas en la Matriz de Marco Lógico (Apéndice 1).

A continuación, se describen los talleres según el componente al cual responden.

7.4.1. Actividades Componente 1 “Fortalecer la autoeficacia de docentes y apoderados en la tarea de educar en emociones a los estudiantes de 1° a 4° básico a través de la adquisición de herramientas teóricas”

Taller 1 Apoderados

Previo a la actividad se divide a los participantes en grupos. Una lista de participantes se encuentra en la puerta de la sala donde se lleva a cabo el taller.

Se entrega a cada participante el Cuestionario Pre Actividad (ver Apéndice 2) para ser respondido de manera individual.

Una vez recogidos los cuestionarios se expone una introducción teórica a la temática de educación emocional y competencias socioemocionales, lo cual sirve de insumo para las actividades posteriores (ver Apéndice 3).

Luego se explica el primer trabajo en grupos, consistente en la revisión de situaciones cotidianas que ocurren en los hogares de los estudiantes y que están relacionadas con cada una de las competencias socioemocionales revisadas (ver Apéndice 4). A cada grupo se le asigna una situación diferente. Una vez leído el caso, los apoderados reflexionan grupalmente y responden preguntas dirigidas a obtener como producto una acción concreta a incorporar dentro de su rol como padre/madre para favorecer el desarrollo de cada una de las competencias socioemocionales planteadas por Bisquerra (2003) en su hijo/a.

Una vez que el trabajo en grupos finaliza, se realiza un plenario donde se comparten las acciones a realizar por cada uno de los grupos las cuales son escritas por la encargada del taller en una cartulina que va quedando a la vista de todo el grupo. Esta cartulina corresponde al Manifiesto común que está organizado según competencia socioemocional. El manifiesto es definido como un documento o escrito a través del cual se hace pública una declaración de propósitos o doctrinas. Particularmente en esta intervención, constituye el acuerdo de los participantes a desempeñar ciertas acciones con sus hijos/as para desarrollar el área emocional y por ende, definen el rol que tienen como apoderados para llevar a cabo dicha tarea.

Taller 1 Docentes

El grupo de docentes se divide previamente en grupos o parejas (según la cantidad de participantes) los cuales se muestran en un listado para así facilitar su ubicación en la sala. Se entrega a cada docente el cuestionario pre actividad (ver Apéndice 5) y una vez que lo hayan completado, se realiza una exposición introductoria acerca de la temática de educación emocional y competencias socioemocionales (ver Apéndice 3).

Posteriormente, se inicia el primer trabajo en grupos o parejas donde las docentes revisan situaciones cotidianas que ocurren con los estudiantes en el colegio las cuales tienen relación con las competencias socioemocionales revisadas (ver Apéndice 6). Cada grupo revisa una situación diferente y luego responden las preguntas que se incluyen refiriendo una acción concreta a incorporar dentro de su rol de docente para favorecer el desarrollo de dicha competencia socioemocional en sus estudiantes.

Luego se realiza un plenario donde las docentes comparten las acciones a implementar las cuales son consignadas en un Manifiesto común que está organizado según competencia socioemocional. El

manifiesto constituye el acuerdo de los participantes a desempeñar ciertas acciones con sus estudiantes para desarrollar el área emocional y, por ende, definen el rol que tienen como docentes para llevar a cabo dicha función.

7.4.2. Actividades Componente 2 “Aumentar la claridad y el reconocimiento del rol que ejerce cada actor para educar emocionalmente a los estudiantes”

Taller 2 Apoderados

Manteniendo los mismos grupos definidos para el taller 1, se inicia la sesión con un trabajo grupal en donde se solicita a los apoderados situarse en el rol de docente y abordar la actividad desde esa perspectiva. Se entregan las mismas situaciones que trabajaron las docentes en su taller 1 (Apéndice 7) y se solicita que lean el caso y respondan a las preguntas como si fuesen los docentes de los estudiantes en cuestión. El objetivo es que los apoderados puedan reconocer el rol de las docentes y vivencien las experiencias que percibe el grupo contrario. El producto de la actividad es el reconocimiento de las dificultades que experimentan las profesoras al enfrentar dicha situación, para lo que se comparten las dificultades detectadas en plenario.

Luego, la encargada del taller expone el manifiesto realizado por los apoderados en el taller 1 y el manifiesto elaborado por las docentes en la misma instancia con el objetivo de reflexionar acerca de las conclusiones de ambos grupos.

Para finalizar, se realiza la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” del desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes y del rol que tienen tanto los apoderados como las docentes en dicha tarea y se aplica el mismo cuestionario entregado en el taller 1 (Apéndice 2) para evaluar el autorreporte post actividad y una encuesta de satisfacción (ver Apéndice 8) para conocer las percepciones acerca de la atribución compartida de responsabilidades entre familias y docentes.

Taller 2 Docentes

Siguiendo la misma organización de los grupos del taller 1, se realiza un trabajo grupal en donde se las docentes deben situarse en el rol de apoderados y trabajar en base a las mismas situaciones que ellos trabajaron en el taller 1 (ver Apéndice 9). Una vez leído el caso, responden las preguntas indicadas reconociendo concretamente las dificultades que creen que los apoderados sobrellevan al

enfrentar la situación. Las respuestas son compartidas en plenario.

A continuación, se expone de manera visual el manifiesto realizado por los apoderados en el taller 1 y el manifiesto elaborado por las docentes para que reflexionen acerca de las conclusiones de los dos grupos.

Para concluir el taller se indaga a través de la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” la forma de desarrollar las competencias socioemocionales de los estudiantes y el rol que tienen tanto los apoderados como las docentes para esa tarea. Luego se aplica el mismo cuestionario entregado en el taller 1 (Apéndice 5) como post actividad y una encuesta de satisfacción para conocer las apreciaciones de la implementación del taller completo (Apéndice 13.8).

8. Implementación y evaluación del proceso de intervención

8.1. Validez social

Previo a la implementación, se realizó una evaluación del diseño de la intervención teniendo como foco la validez social de la propuesta, la cual es definida como el valor y la importancia social que se atribuye a una intervención a través de la percepción de los participantes directos o indirectos (Humphrey et al, 2016). El objetivo de esta evaluación fue investigar acerca de la validez social atribuida por los directivos y docentes del Colegio San Juan Evangelista específicamente, la validez del componente relacionado a lograr un aumento en la claridad del rol que ejercen los docentes y los apoderados en la labor de la educación emocional de los estudiantes. Resulta importante evaluar la validez social para conocer en qué medida los objetivos de la intervención, las técnicas que se emplean y los resultados que se esperan lograr son aceptables, relevantes y útiles para los actores involucrados.

La metodología fue de tipo cuantitativa a través de cuestionarios de auto reporte de escala Likert y preguntas abiertas (ver Apéndice 10) los cuales abordaron las dimensiones de Aceptabilidad (evaluar si los resultados esperados de la intervención corresponden a una necesidad real, son deseados o socialmente significativos), Factibilidad (evaluar si los procedimientos a utilizar son aceptables para lograr los resultados) y Utilidad de la propuesta (evaluar si los resultados esperados de la intervención son importantes de conseguir).

En el caso de los directivos, se realizó una reunión de negociación del proyecto donde participaron el Rector, la Directora de Educación Básica y la Directora de Educación Intermedia. Al finalizar la presentación de antecedentes, se entregó el Cuestionario para ser completado y se dio espacio para comentarios donde se profundizó en la pertinencia de las actividades. Para las docentes, se entregó una nota conceptual (ver Apéndice 11) sobre los antecedentes relevantes de la evaluación del diseño sumado a las instrucciones para responder el cuestionario. Respondieron el cuestionario seis docentes de Educación Básica, todas de sexo femenino en un rango etario de 30 a 60 años.

Se utilizó un análisis descriptivo de las respuestas asignándoles puntajes a cada posición de la escala Likert (Muy de acuerdo=4, De acuerdo=3, En desacuerdo=2, Muy en desacuerdo=1). Se determinó como muestra la totalidad de docentes y directivos que participaron. Para el análisis de la escala general se consideró el puntaje total (56) y se establecieron puntos de cortes para determinar la validez social de la intervención (56-42: Intervención importante de realizar). Asimismo, se realizó un

análisis según los criterios de Validez Social (Aceptabilidad, Factibilidad, Utilidad) agrupando los ítems del cuestionario según estos indicadores.

Para el análisis cualitativo se transcribió la entrevista grupal realizada en la presentación de los directivos y se categorizaron las respuestas según los tres criterios de validez social anteriormente mencionados.

8.1.1. Resultados de la escala general de validez social del diseño

Con respecto al análisis de resultados de la escala general, los puntajes de las docentes como de los directivos se encontraron en el rango superior establecido como corte, determinando que la intervención era una iniciativa importante de realizar. Considerando un total de 56 puntos, el promedio de los directivos fue de 53,3 puntos y el de las docentes 53,6. Esto indica que para la totalidad de los actores encuestados, la temática de educar emocionalmente a los estudiantes es relevante de trabajar manifestando, además, la importancia de que la intervención fuese realizada en dicho momento en la institución.

8.1.2. Análisis de resultados según criterios de Validez Social

En cuanto al análisis por criterios, resulta importante señalar que todos los participantes ubicaron sus respuestas en las posiciones *Totalmente de acuerdo* y *De Acuerdo*. A continuación, se describen los resultados separadamente según la percepción de aceptabilidad, factibilidad y utilidad de la intervención.

Aceptabilidad

El objetivo de este criterio fue conocer si la intervención era considerada significativa para el contexto de la institución y si la temática de Educación Emocional constituía una necesidad real para el colegio. En la Tabla 1, se explicitan los porcentajes de participantes que se encontraban en las dos posiciones de mayor aceptación en la Escala Likert.

Tabla 1

Porcentaje de participantes que asignaron Totalmente de acuerdo y De acuerdo en preguntas de validación social del diseño

Ítem	% Totalmente de acuerdo	% De acuerdo
La temática relacionada al desarrollo socioemocional de los estudiantes es una problemática relevante a trabajar para la Institución.	88,8%	11,1%
La intervención propuesta responde a las demandas iniciales expuestas por Rectoría al inicio del proceso de investigación las cuales tenían relación a desarrollar competencias emocionales en los estudiantes del colegio.	77,7%	22,2%
Es importante que la intervención propuesta sea realizada actualmente en la Institución.	100%	

Fuente: Elaboración propia del autor

Estos datos muestran resultados positivos con respecto a la significatividad de la intervención tanto en docentes como directivos (quienes presentaron porcentajes similares), enfatizando la importancia de trabajar la educación emocional a través de los apoderados y de las profesoras.

Factibilidad

En cuanto a si los procedimientos son aceptables para conseguir el objetivo de la intervención, se observaron respuestas positivas en la totalidad de los participantes. Una temática que obtuvo diferencias tanto en docentes como en directivos tuvo relación con las actividades que apuntaban a la definición del rol que tienen apoderados y docentes en el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes. A través de la entrevista grupal a directivos y algunas respuestas de las preguntas abiertas de las docentes se vislumbraron inquietudes con respecto al orden de las actividades (en primera instancia definir el rol de cada uno y luego cruzarlas con el otro actor o viceversa). Independientemente de estas diferencias, todas las propuestas se consideraron como factibles de realizar para generar resultados positivos en la medida en que se plantearan desde una perspectiva de alianza entre familia y colegio.

Utilidad

Todos los participantes de la evaluación consideraron que los resultados esperados tras la intervención podían ser de utilidad para la institución. No obstante, el ítem “La intervención propuesta (delimitar los roles de docentes y apoderados para educar emocionalmente a los estudiantes) responde a las necesidades de las familias para educar emocionalmente a los estudiantes” mostró diferencias entre las respuestas *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo*. Un 66% de las docentes y un 33 % de los directivos se encuentran *Totalmente De Acuerdo* con la afirmación mientras que un 34% de las profesoras y un 66% de los directivos declaran estar *De Acuerdo*. La entrevista grupal a directivos permitió aclarar esta diferencia. En esta instancia se pudo evidenciar que existe una preocupación tanto de los directores como de las docentes con respecto a los apoderados que decidirán participar de la intervención, ya que suponen que serán aquellos que siempre participan de las instancias formativas, quedando fuera aquellos que podrían beneficiarse de actividades como las propuestas. Por ejemplo, uno de los directivos señaló que su respuesta en el cuestionario estuvo condicionada por este aspecto:

“Único punto, que en una puse de acuerdo y no muy de acuerdo. El tema de la muestra de los papás, porque si yo elijo a los papás más participativos [...] El impacto de eso es bajo, es alto para los profesores porque son todas las docentes. Entonces ahí para mejorar el impacto tendrías que poner a papás que tuvieran problemas” (Directivo).

Independientemente de las diferencias observadas en el ítem en particular, ambos actores confiaron en la planificación de la estrategia presentada.

Considerando los resultados globales y específicos de la evaluación de la validez social, fue posible incorporar modificaciones relativas a la forma de abordar las actividades de definición de rol teniendo presente la selección de apoderados para la intervención de modo que los objetivos puedan abarcar a diferentes tipos de padres y madres. Por último, los participantes de este componente de la evaluación se mostraron particularmente esperanzados respecto a los resultados del proyecto, dando viabilidad a la intervención y confiados en que será una meta alcanzable y con posibilidades de poder transferirla a gran escala en el Colegio.

8.2. Monitoreo de la implementación de la intervención

El objetivo del monitoreo fue valorar en qué medida la intervención consiguió llevar a cabo las

características propuestas en su diseño, en qué medida se realizaron modificaciones en la implementación y de qué manera se llevaron a cabo los aspectos operativos de las actividades.

En cuanto a la convocatoria de la intervención fueron invitadas 8 docentes quienes correspondían a todas las profesoras jefes de 1° a 4° básico. Asistieron la totalidad de ellas. En cuanto a los apoderados, si bien se invitaron a todas las familias de los estudiantes de los niveles mencionados (216 en total), confirmaron su asistencia 37 apoderados asistiendo efectivamente 30 de ellos. Esta asistencia supone un sesgo de autoselección de los participantes, debido a que la gran mayoría de los apoderados que participaron de los talleres fueron aquellos que generalmente asisten a instancias formativas del colegio. Este dato fue corroborado con evidencia anecdótica de la investigadora recogida como miembro de la institución.

Cabe señalar que las actividades de docentes y apoderados se realizaron de forma separada según actor, dividiendo cada instancia en dos sesiones de taller. Se realizaron durante el mes de octubre de 2018 en dependencias del colegio, el cual facilitó los recursos mobiliarios y audiovisuales para poder llevar a cabo las actividades. El taller de docentes se efectuó en horario laboral, utilizando dos días de reuniones formales. En cuanto a los apoderados, el taller se llevó a cabo un día sábado en la mañana, separando ambas sesiones con un coffee break.

Para realizar la evaluación se utilizó una metodología mixta, a través de la aplicación de una encuesta de satisfacción al finalizar los talleres de docentes y apoderados, y por medio de notas de campo registradas por la investigadora. La encuesta de satisfacción incluyó 7 ítems a evaluar a través de una Escala Likert con valoraciones según el nivel de acuerdo con las afirmaciones. Se utilizó una escala de valoración que incluía las siguientes respuestas: *Totalmente en desacuerdo*, *En desacuerdo*, *De acuerdo* y *Totalmente de acuerdo*. A cada valoración se le asignó un puntaje de 1 a 4, siendo 1 la respuesta Totalmente en desacuerdo. El propósito de la encuesta fue conocer en qué medida la intervención cumplió las expectativas de los participantes, si la temática trabajada fue de utilidad, la pertinencia de las actividades, las condiciones físicas de la intervención y el logro de un clima de confianza al trabajar en las actividades.

Para evaluar la implementación de la intervención se utilizaron algunas de las dimensiones de monitoreo de la implementación propuesta por Humphrey et al (2016), a saber: fidelidad, adaptación, involucramiento y calidad. A continuación, se describen los resultados obtenidos según dimensión evaluada.

Fidelidad

Con respecto al grado en que la implementación adhirió al modelo de intervención propuesto en el diseño, resulta importante precisar que, si bien se realizaron las dos sesiones de trabajo con ambos grupos, el tiempo planificado no fue el que finalmente se utilizó en la intervención.

En el caso del primer taller, tanto las docentes como los apoderados utilizaron mayor tiempo para la reflexión grupal en torno a la determinación de la acción concreta a realizar para favorecer la competencia socioemocional asignada y además, para compartir las respuestas en plenario. Para los apoderados, se utilizaron 30 minutos más destinados a la segunda sesión y para las docentes, se utilizaron 30 minutos más de una reunión extra.

En el segundo taller, donde los actores debían situarse en el rol del otro actor, el plenario de los apoderados se efectuó de manera general y no por grupo (o competencia socioemocional), debido a la falta de tiempo producto de la reflexión que se había originado en el primer taller. Si bien en el caso de las docentes, la actividad se implementó según lo planificado, el nivel de reflexión fue más superficial debido a constantes interrupciones por situaciones puntuales de las participantes (una docente se ausentó por licencia médica, otra se tuvo que retirar ya que recibió un llamado urgente y una de ellas fue llamada por una entidad de la institución). Este punto se vio reflejado en la encuesta de satisfacción donde el ítem más bajo fue “Las condiciones físicas (mobiliario, sala, materiales) bajo las que se impartió la actividad fueron adecuadas”, obteniendo un promedio de 3.5 puntos, lo que podría ser explicado por las constantes pausas que ocurrieron durante la segunda sesión al realizarse en una sala de clases dentro del establecimiento.

Adaptación

En cuanto a la naturaleza de los cambios efectuados durante la implementación, estos fueron de tipo logístico, es decir, se realizó una versión abreviada del segundo taller de los apoderados, en vista del tiempo acotado que se disponía para realizarlo. La adaptación tuvo una temporalidad de tipo reactiva debido a que la decisión de cambiar la metodología (plenario general de las dificultades detectadas según el caso asignado) se realizó en el mismo transcurso de la intervención. Sin embargo, se considera una valencia positiva de los cambios ya que al otorgar mayor profundidad a la reflexión de la primera sesión, permitió acercarse al objetivo de los componentes y mantener el interés de los apoderados en la actividad. En síntesis, estos resultados indican que la naturaleza de los cambios realizados respondió a una situación particular debido a la falta de tiempo, sin embargo, tuvo resultados que favorecieron la participación y reflexión de los participantes.

Involucramiento

El grado en que los participantes se involucraron o se comprometieron con la intervención fue alto debido a distintos factores. Uno de ellos tiene relación a la convocatoria de las docentes, donde dos personas del equipo de gestión se quisieron sumar al primer taller debido a la relevancia del tema, independiente que no hubiesen participado de la intervención completa y ni contestado los cuestionarios de autorreporte.

La participación de las docentes y de los apoderados, tanto en las actividades grupales como en los plenarios fue constante y se evidenció que todos aportaron su visión individual al menos una vez durante las actividades de manera pública.

Además, el ajuste del tiempo del primer taller fue solicitado por los mismos participantes, argumentando que la discusión grupal estaba aportando reflexiones enriquecedoras a los integrantes del grupo, lo cual es otro indicador del grado de involucramiento en la actividad.

Asimismo, la alta participación permitió producir oportunamente ambos manifiestos en los dos grupos, evidenciando aportes complementarios desde los distintos destinatarios de la intervención.

Al finalizar la sesión muchos apoderados solicitaron que se les enviara la información teórica vía correo electrónico debido al interés manifestado por la temática y lo interesante que había resultado la reflexión vivida. Todos estos aspectos sugieren que el grado en que los participantes se involucraron y comprometieron con la intervención fue alto, permitiendo realizar la totalidad de las sesiones y consiguiendo los productos previamente planificados.

Calidad

En base a la encuesta de satisfacción se evaluó la dimensión de Calidad de la intervención. Este aspecto fue evaluado a través de ítems que apuntaron a conocer si la información y experiencia vivida cumplió sus expectativas, si la información recibida fue de utilidad y si las actividades y materiales permitían alcanzar los objetivos propuestos. La Tabla 2 muestra los porcentajes de docentes y apoderados que respondieron *Totalmente de acuerdo* a las afirmaciones.

Tabla 2

Porcentaje de participantes que asignaron la valoración “Totalmente de acuerdo” a los ítems relacionados a la calidad de la intervención

¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?	% Docentes	% Apoderados
La información y experiencia que viví cumplió mis expectativas	88%	77%
La información que recibí me es de utilidad	88%	90%
Las actividades y materiales fueron adecuados para alcanzar los objetivos	75%	77%

Fuente: Elaboración propia del autor

Los participantes valoraron positivamente el cumplimiento de las expectativas sobre la intervención, así como consideraron útil la información entregada, siendo este ítem el que alcanzó los puntajes más altos en ambos grupos.

Finalmente, es importante mencionar que el análisis de las respuestas abiertas sobre comentarios generales de la encuesta evidenció muestras de agradecimiento por la realización de este tipo de actividades en el colegio tal como lo muestran las siguientes frases: *“Estoy muy de acuerdo que se generen estas instancias en donde tanto colegio (profesores) y nosotros los padres nos pongamos de acuerdo en cómo abordar las inquietudes de nuestros niños”* [Apoderado], *“Muy buen taller, instancia que permite compartir oportunidades y experiencias, debería realizarse de manera más sistemática para ir complementando con el trabajo del colegio”* [Apoderado].

A modo de síntesis, la implementación de la intervención se logró de manera satisfactoria pudiendo realizar la totalidad de las sesiones planificadas independientemente de los ajustes realizados que se debieron principalmente a la necesidad de asignar mayor tiempo para el primer taller en ambos grupos. El compromiso evidenciado tanto en docentes como apoderados fue significativo apreciándose una necesidad de reflexionar en conjunto acerca de la temática de Educación Emocional, lo cual permitió conseguir los productos previamente planificados. En base a las percepciones y valoraciones de los participantes, se puede establecer que la información abordada en los talleres fue de calidad debido a la utilidad reportada con respecto al abordaje del rol que ejercen para educar competencias socioemocionales en los estudiantes.

9. Evaluación de los objetivos de la intervención

El propósito de esta sección es reportar la evaluación del logro de los objetivos de la intervención y así conocer los cambios que ocurrieron en los componentes identificados en la Matriz de Marco Lógico una vez concluida su implementación.

Cabe recordar que la principal variable del propósito de la intervención se relacionaba a la atribucionalidad de responsabilidades compartida para educar emocionalmente a los estudiantes y en el caso de los componentes, incluyó las temáticas de autoeficacia/conocimiento y la claridad del rol para realizar dicha labor.

En esta evaluación, participaron las 8 docentes que asistieron a los talleres, todas ellas de sexo femenino y con edades que oscilaron entre los 30 y 60 años. Asimismo, participaron 27 apoderados en total, 9 hombres y 18 mujeres.

Para evaluar los indicadores de la intervención se utilizó una metodología mixta. Para el levantamiento de datos a nivel cuantitativo, se aplicó un cuestionario de autorreporte pre-post con la finalidad de conocer los cambios en los ítems relacionados con los componentes y el propósito de la intervención posterior a su realización. Este cuestionario incluyó diferentes secciones según la información que se pretendía recoger. Una de las secciones estuvo compuesta de 5 preguntas de escala numérica (de 1 a 7 siendo 1 el nivel más bajo) con el propósito de evaluar la percepción de conocimiento acerca de la temática de Educación Emocional, la autoeficacia percibida para desempeñar la labor de desarrollar competencias socioemocionales en los niños, la importancia atribuida a esta tarea y el conocimiento que se tenía acerca de lo realizado por el otro actor en este ámbito. Asimismo, en la última sección del cuestionario, los participantes debían asignar el porcentaje de responsabilidad que le atribuían al colegio y a la familia en la tarea de educar socioemocionalmente a los estudiantes. Esta pregunta se encontraba directamente relacionada con el propósito de la intervención, para así evaluar el nivel de complementariedad atribuido a ambos actores.

En cuanto a la metodología cualitativa, se utilizaron como técnicas de recolección de información los manifiestos realizados tanto por docentes como por apoderados en el primer taller, con la finalidad de conocer las acciones que ambos grupos se comprometían a realizar para promover la educación socioemocional de los estudiantes como una forma de clarificar el rol percibido para dicha tarea en ambos actores. Asimismo, se utilizó la estrategia de pensamiento visible “Antes pensaba, ahora pienso” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014) al finalizar ambos talleres para documentar las concepciones previas y posteriores relacionadas a la labor compartida de apoderados y docentes para

apoyar el desarrollo de competencias socioemocionales. Para este ejercicio, los participantes reflexionaron de manera grupal durante 10 minutos siendo las respuestas registradas en el diario de campo de la investigadora.

Para analizar los datos del cuestionario de auto reporte se aplicó la prueba no-paramétrica de Wilcoxon la cual permite comparar las distribuciones de dos variables ordinales que se asume están relacionadas en casos donde el tamaño muestral es pequeño (Gómez, Danglot y Vega, 2003). En este caso, se consideraron como variables ordinales los porcentajes de atribución cruzada que manifestaron los participantes respecto a la responsabilidad de educar socioemocionalmente a los estudiantes y las respuestas en los ítems del cuestionario referidos a autoeficacia en la labor de educar en competencias socioemocionales, el conocimiento en la temática emocional y el conocimiento que se dispone de lo que realiza el otro actor para formar en el área emocional. Se consideró apropiado el uso de la prueba no-paramétrica de Wilcoxon ya que solo se dispuso de datos proveniente de una muestra de 8 docentes y 29 apoderados.

En el caso de la metodología cualitativa, los productos fueron interpretados a través de un análisis temático el cual se define como un método para la observación de la información cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar y reportar patrones o temas a partir de la lectura de la información recogida, esto con el fin de obtener resultados que ayuden a comprender el fenómeno estudiado (Braun y Clarke, 2006). De este modo, se categorizaron las respuestas de una de las preguntas abiertas del cuestionario de auto reporte referida a los conocimientos que se disponían sobre Educación Emocional, ya sea antes como después de la intervención, de modo que se pudieran evidenciar variaciones en la estructura de temas relevados por los participantes. Asimismo, se realizó un análisis temático de los manifiestos realizados por las docentes y por los apoderados, así como de las respuestas frente a la estrategia de pensamiento visible “Antes pensaba, ahora pienso”.

A continuación, se reportan los resultados obtenidos para el propósito de la intervención y luego, los resultados de cada uno de sus dos componentes.

9.1. Resultados respecto al propósito de la intervención “Generar una atribución cruzada complementaria entre docentes y familias en la tarea de educar emocionalmente a los estudiantes de 1º a 4º básico”

En primer lugar, se analizaron los datos de la pregunta final del cuestionario de auto reporte en donde se solicitó a los apoderados y a las docentes responder el porcentaje de responsabilidad que le atribuyen tanto a las familias como al colegio en la tarea de educar socioemocionalmente a los

estudiantes. Los participantes debieron atribuir un porcentaje a cada uno de los actores tanto en el cuestionario pre como en el cuestionario post. Para el análisis de los resultados se utilizó la prueba no-paramétrica de Wilcoxon que permitió comparar las variables en los dos momentos de medición, **específicamente para los porcentajes atribuidos a las familias** debido a que muestran la tendencia general de ambos grupos. En el caso de los apoderados, se analizaron 27 pares de respuestas con porcentajes que oscilaron entre un 10% y 90%. En base a lo observado, 4 apoderados presentaron cambios positivos es decir, aumentaron el porcentaje atribuido, 13 de ellos mostraron cambios negativos (disminuyeron el porcentaje) y 9 presentaron un empate. El cambio evidenciado resultó estadísticamente significativo, rechazándose la hipótesis nula ($Z = -2.183$; $p < 0.05$).

En cuanto a las respuestas de las docentes, se analizaron 7 pares de respuestas con porcentajes que oscilaron entre un 20% y un 80%. Se obtuvieron 4 cambios negativos (disminuyeron el porcentaje atribuido) y 3 empates. Al igual que en el caso de los apoderados también se observó un cambio estadísticamente significativo, rechazándose la hipótesis nula ($Z = -2$; $p < 0.05$).

En ambos grupos se observó una mayor cantidad de cambios negativos, lo que evidencia una tendencia a disminuir la distancia entre los porcentajes asignados a los dos actores mostrando mayor complementariedad en la atribución de responsabilidad. Lo anterior ofrece evidencias para el logro del indicador del propósito de la intervención, el cual consistía en generar una atribución cruzada complementaria entre docentes y familias en la tarea de educar emocionalmente a los estudiantes de 1° a 4° básico.

Para complementar este resultado con datos cualitativos, se utilizaron las reflexiones finales de ambos grupos en la estrategia de pensamiento visible “Antes pensaba, ahora pienso”, la cual se revisó a través de la metodología de análisis temático. Las respuestas de los apoderados tendieron como denominador común a explicitar la creencia de que las docentes tenían menor participación en la tarea de educar emocionalmente a los estudiantes y que en el colegio faltaba intencionar la temática socioemocional dentro del currículum. Una de las afirmaciones que reafirma el punto descrito fue: *“Antes pensaba que los profesores tenían un porcentaje de participación menor...ahora me doy cuenta que es compartido”* [Apoderados].

Llama la atención, que en el caso de las docentes, se repite la reflexión de los apoderados, pero en sentido inverso. A través de la discusión final se obtuvo la siguiente afirmación: *“Antes creía que en la Educación Emocional tenían más responsabilidad los papás y ahora pienso que es más compartida la labor”* [Docentes].

Como se puede observar, ambos grupos se enfocaron en la temática de la participación de la familia y el colegio en la tarea de educar emocionalmente a los estudiantes, coincidiendo en la conclusión de

que ello resulta ser una tarea compartida. Esto permite corroborar que mientras en la etapa de diagnóstico ambos actores se atribuían responsabilidad cruzada con respecto a la formación y entrega de recursos para desarrollar competencias socioemocionales en los alumnos, posterior a la intervención lograron vislumbrar la importancia de compartir esta labor por el beneficio de los niños y niñas del colegio.

9.2. Resultados componente 1 “Fortalecida la autoeficacia de docentes y apoderados en la tarea de educar en emociones a los estudiantes de 1° a 4° básico a través de la adquisición de herramientas teóricas”

Para analizar los cambios en este componente se utilizaron como insumos las respuestas de los apoderados y de las docentes consignadas en una de las secciones del cuestionario de auto reporte mencionadas anteriormente. Para evaluar este componente, se analizaron las siguientes afirmaciones: *Tengo conocimiento acerca del aprendizaje emocional de los niños y niñas y Confío en mis capacidades para educar socioemocionalmente a mi hijo/a o estudiante*. La elección de estos indicadores se funda en la relación directa que tienen con el componente indicado.

Para su análisis, se utilizó la prueba no-paramétrica Wilcoxon con el objetivo de comparar las distribuciones de las dos variables ordinales asumiendo que se encuentran relacionadas en dos muestras dependientes de tamaño pequeño (Gómez, Danglot y Vega, 2003).

En el caso de la variable de conocimiento acerca del aprendizaje socioemocional de los niños, 27 apoderados respondieron el ítem, 22 de ellos aumentaron el puntaje en la medición post, 5 se mantuvieron iguales y ninguno disminuyó el puntaje atribuido. Con respecto a la variable de autoeficacia, 13 apoderados mostraron un cambio positivo en sus respuestas, 9 se mantuvieron en empate y 5 mostraron un cambio negativo. La prueba no-paramétrica Wilcoxon indicó que la percepción de conocimiento y de autoeficacia post-intervención fue significativamente mayor que los valores señalados en el momento pre-intervención ($Z=4.147$, $p<0.05$; $Z=2.020$, $p<0.05$ respectivamente).

Con respecto a las docentes, 8 de ellas respondieron las afirmaciones anteriormente mencionadas. En el caso de la variable que evaluaba la cantidad de conocimiento que tenían acerca del aprendizaje socioemocional, 3 aumentaron su puntaje, 4 se mantuvieron en empate y 1 disminuyó su apreciación. En cuanto a la autoeficacia percibida para la labor de educar emocionalmente a los estudiantes, se obtuvieron los mismos resultados que la variable anterior. La prueba no-paramétrica Wilcoxon no mostró cambios estadísticamente significativos en ninguno de los dos ítems ($Z=1,134$, $p>0,05$ para la

variable conocimiento; $Z=1,000$, $p>0,05$ para la variable de autoeficacia). Lo anterior podría explicarse por la apropiación de herramientas teóricas y prácticas que los docentes ya habían recibido desde el año 2016 una vez que se instaló la temática de Educación Emocional como área prioritaria a trabajar con los estudiantes. A diferencia de los apoderados, a través de charlas y capacitaciones, las docentes ya habían participado de instancias formativas que abordaron las temáticas centrales de la presente intervención. Este supuesto fue considerado previamente para generar la matriz de marco lógico de la intervención.

Para corroborar y profundizar en la adquisición de contenidos teóricos sobre Educación Emocional se analizaron las respuestas a la pregunta abierta *¿Qué sé acerca de la Educación socioemocional de los niños y niñas?* incluida en el cuestionario.

Las principales respuestas recogidas en el cuestionario pre-intervención de los apoderados tuvieron relación con una falta de conocimiento acerca de la Educación Emocional y sobre la acción intuitiva que han realizado con sus hijos/as para formarlos en competencias socioemocionales. Una de las afirmaciones que describió lo señalado fue *“la verdad conozco muy poco del tema y en general uno va practicando a medida que se presenta una situación”* [Apoderado]. Asimismo, aparecieron temáticas relativas a la necesidad de formarlos como personas empáticas y a lo referido a las habilidades sociales como atributo importante para desenvolverse en el mundo de hoy. Una de las respuestas que describió este aspecto fue: *“La educación emocional [...] es educarlos en ser personas felices, de bien, empáticas con ellas y el mundo que los rodea”* [Apoderado]. Llama la atención que tres apoderados relacionaron la pregunta con la conciencia emocional, que fue una de las competencias socioemocionales trabajadas directamente en la intervención: *“enseñar cómo afrontar nuestras emociones y cómo manifestarlas”* [Apoderado].

En cuanto a las respuestas post-intervención, la principal temática que se repitió fue la importancia de educar a los niños en su formación emocional y específicamente, la relevancia de que ellos los apoyen en este proceso. Un apoderado manifestó lo aprendido a través de la afirmación *“sé que es un tema muy relevante en el que debemos trabajar y apoyar para que nuestros niños se relacionen y creen una mejor sociedad desde las emociones propias hacia la empatía”* [Apoderado]. Asimismo, varias de las respuestas apuntaron a la adquisición de herramientas para formar las cinco competencias socioemocionales abordadas en los talleres, mostrando un mayor dominio teórico en la temática *“conozco más acerca de sus 5 componentes emocionales y cómo enfrentarlos al menos desde la teoría”* [Apoderado]). El último atributo que se repite en varios de los participantes y que complementa las temáticas abordadas anteriormente, apunta a los beneficios de trabajar la educación emocional para el bienestar de los niños, explicitando la importancia de que sea un área a desarrollar

tanto en el hogar como en el colegio (*“es una herramienta importante que ellos deben adquirir en estas primeras etapas de su formación para ser más íntegros para el autoconocimiento y manejo de situaciones favorables y adversas”* [Apoderado]).

En síntesis, si bien la temática recurrente en la mayoría de los apoderados participantes previo a la intervención fue disponer de un menor conocimiento acerca de lo que significa la educación emocional, posterior a los talleres se reflejan respuestas que apuntan a la importancia de trabajarla con sus hijos/as y a la apropiación de nuevas herramientas teóricas que les permitirán apoyarlos en su formación emocional.

En el caso de las docentes, el análisis temático del cuestionario pre-intervención arrojó respuestas ampliamente desarrolladas que apuntan principalmente a la importancia de trabajar la educación emocional desde edades tempranas para que los estudiantes logren relacionarse consigo mismos y con los demás, tal como lo refiere la siguiente cita *“sé que es fundamental desarrollarla desde pequeños a fin de que comprendan su importancia en la relación con los demás y para aprender a reconocer en ellos y luego en el otro distintas manifestaciones”* [Docente]. Asimismo, dos de las docentes relacionan la educación emocional con una de las competencias que se abordarían posteriormente en la intervención como es la conciencia emocional: *“se relaciona con el manejo de las emociones por parte de los estudiantes considerando contexto social de estos”* [Docente].

En cuanto al análisis de respuestas post-intervención, llama la atención que las docentes reportaron antecedentes acotados y menos desarrollados que en el cuestionario pre-intervención. Una de las explicaciones frente a esta situación puede ser el tiempo que tuvieron para contestar el cuestionario al terminar el segundo taller. La principal temática que se repite en la mayoría de las participantes, nuevamente hace alusión a la identificación de las emociones (Competencia de Conciencia Emocional) como algo importante a desarrollar en los estudiantes: *“es el conocimiento de las propias emociones y las de los demás”* [Docente]. Sin embargo, un nuevo atributo que se agregó posterior a la intervención, tuvo relación a la necesidad de que se trabaje la educación emocional de manera intencionada y planificada en los colegios, lo cual aportó un nuevo elemento al análisis. La siguiente cita reafirma lo analizado: *“que es de gran importancia trabajar el día a día en forma consciente y planificada con los estudiantes”* [Docente].

En síntesis, el análisis temático de la pregunta *¿Qué sé acerca de la Educación socioemocional de los niños y niñas?* evidenció diferencias en cuanto al grado de conocimiento que manifestaron tanto las docentes como los apoderados acerca de la temática abordada antes versus después de la intervención. Los apoderados, posterior a la intervención, reportaron un nivel más alto de conocimiento frente al tema, mientras que las docentes mantuvieron sus respuestas ligadas a la

importancia de desarrollarlo, agregando como elemento la necesidad de educar a los estudiantes desde una lógica intencionada y estructurada. Ambos actores coincidieron en la relevancia de trabajar la temática para el bienestar de los estudiantes. A continuación, se describirán los resultados obtenidos para el segundo componente de la intervención.

9.3. Resultados componente 2 “Aumento en la claridad y el reconocimiento del rol que ejerce cada actor para educar emocionalmente a los estudiantes”

Para verificar el aumento en la claridad del rol tanto de docentes como de apoderados, se analizaron los Manifiestos elaborados por las docentes y los apoderados, comparando los temas abordados en cada caso para así evaluar la manera en que representaron su rol. Cabe recordar que la claridad del rol fue operacionalizada a través de acciones que ambos actores realizarían para desarrollar cada una de las competencias socioemocionales enseñadas.

Uno de los principales temas del análisis que en ambos manifiestos se explicitan y que apoyan la claridad que los actores tienen del rol opuesto, son las **acciones concretas y específicas para desarrollar la competencia abordada**, evitando respuestas generales. Se visualiza, por ejemplo, un correcto entendimiento de la competencia en cuestión, explicitando una acción que se relaciona con su definición. Por ejemplo, para la competencia Conciencia Emocional, las docentes se comprometieron a que *“en la rutina de acogida aplicar una estrategia diaria intencionada para que los niños y niñas reconozcan sus emociones al llegar al colegio”* (Manifiesto de docente, Apéndice 12) y los apoderados por su parte, acordaron el *“uso de cuentos o historias en el hogar para conversar acerca de los estados emocionales de los personajes y a generar espacios de conversación en familia (como rutinas establecidas para compartir)”* (Manifiesto de apoderados, Apéndice 12). Esto sugiere acciones que están pensadas para realizarse en un lugar y momento concreto y, además, utilizando una herramienta específica para apoyar el desarrollo de la competencia.

Con respecto al reconocimiento del rol del otro actor, se consideraron las respuestas del taller 2 de ambos grupos al momento de reflexionar acerca de las dificultades que presentaba el otro actor para educar emocionalmente a los niños y niñas. En ambos grupos las respuestas que más se repitieron tuvieron relación con la angustia que generaba no contar con herramientas para desempeñar tal labor y con el desborde emocional que podía aparecer frente a situaciones extremas. Las docentes, por ejemplo, señalaron como una dificultad principal en los apoderados la imposibilidad para transmitir límites correctos a sus hijos/as, lo cual finalmente desemboca en una desregulación emocional de los mismos. Los apoderados, por su parte, señalaron que una de las principales preocupaciones de las

docentes es que también deben responder a las familias. Ambos actores, reconocieron la sensación de sentirse abrumados por la tarea en cuestión.

Finalmente, para complementar la evaluación del reconocimiento del rol del otro actor, se utilizaron las respuestas de los apoderados y de las docentes consignadas en uno de los apartados del cuestionario de auto reporte que incluía la siguiente afirmación puntuada en una escala de 1 a 7 siendo 1 el nivel más bajo: *Conozco lo que hacen las docentes/los apoderados para educar socioemocionalmente a mi hijo/a/mis estudiantes.*

Para el análisis de los resultados se utilizó la prueba no-paramétrica de Wilcoxon para comparar los dos momentos de medición. En el caso de los apoderados, 27 participantes respondieron el ítem, 26 de ellos aumentaron el puntaje asignado en la medición post, 1 disminuyó y ninguno se mantuvo en empate. Se evidencia que el cambio fue estadísticamente significativo, observando puntajes mayores que los valores señalados en el momento pre-intervención ($Z=4,458$, $p<0,05$). En cuanto a las docentes, se obtuvo un total de 8 respuestas, 4 de ellas mostraron un cambio positivo, 2 se mantuvieron en empate y 2 disminuyeron su puntaje. En base a la prueba no-paramétrica de Wilcoxon no se observan cambios estadísticamente significativos para esta variable en comparación a los puntajes pre-intervención ($Z=1,190$; $p>0,05$).

Los apoderados aumentaron el conocimiento con respecto a las acciones que realizan las docentes para educar emocionalmente a sus hijos, sin embargo, no se observó este resultado en las docentes. Nuevamente se evidencia que en el caso de las docentes, los resultados de la intervención no mostraron variaciones significativas lo cual puede explicarse a través de las respuestas de los plenarios de las actividades que mostraron una percepción crítica de las docentes hacia los apoderados debido a la sensación de bajo involucramiento en las funciones parentales.

En síntesis, con respecto a la variable relacionada a la claridad del rol en la tarea de educar socioemocionalmente a los estudiantes, la mayoría de las docentes y de los apoderados lograron definir acciones concretas a realizar con respecto al rol que ejercen para educar emocionalmente a los estudiantes, logrando el indicador propuesto en la Matriz de Marco Lógico. En cuanto al reconocimiento del rol del otro actor en la labor de educar el área emocional de los estudiantes, la mayoría de los participantes de ambos grupos lograron identificar al menos dos dificultades que podría presentar el otro actor al educar emocionalmente a los estudiantes, prevaleciendo respuestas relacionadas a la angustia y agobio al realizar dicha labor. Sin embargo, se observa una percepción crítica de las docentes con respecto a la labor realizada por los apoderados, lo cual se logra comprender a partir de las respuestas entregadas en el plenario donde manifiestan explícitamente desconfianza acerca de las acciones parentales que aplican en sus hogares.

10. Conclusiones

Los resultados de la intervención realizada con las docentes y apoderados de 1° a 4° básico del colegio San Juan Evangelista permiten indicar que para ambos actores la Educación Emocional constituye una temática importante de trabajar para ayudar en la adquisición de competencias socioemocionales en los estudiantes. Con respecto al propósito de la intervención, acerca de la atribucionalidad complementaria en la tarea de educar el desarrollo emocional de los niños, se obtuvo un importante hallazgo al comprobar que ambos sistemas consideran que es fundamental que la labor se realice de manera conjunta, conociendo lo que el otro actor realiza para así potenciar las acciones desde los distintos espacios formativos. Este resultado permite reforzar la necesidad de articular una relación fluida y dialógica entre ambos sistemas para así fortalecer la educación de los estudiantes. Uno de los aspectos que facilitó este aspecto fue la decisión de incorporar una metodología de trabajo que mantuviese un diseño similar para ambos grupos lo que permitió, tanto a docentes como apoderados, reflexionar acerca del propio rol, reconocer las acciones y dificultades que presenta el otro actor e incorporar la importancia de realizar acciones comunes para favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes.

En cuanto al componente relacionado a la autoeficacia percibida para realizar la tarea de educar socioemocionalmente a los niños a través de la adquisición de conocimientos teóricos en la materia, se obtuvieron resultados disímiles en ambos grupos de participantes. Los apoderados mostraron cambios significativos, aumentando el conocimiento en la temática de educación emocional y en la autoeficacia para promover el desarrollo socioemocional en sus hijos/as. Este hallazgo resulta significativo debido a que se pudo observar que el nivel de conocimiento en la temática era bajo previo a la intervención, sin embargo, posterior a ella se evidenciaron cambios importantes en las variables estudiadas. Uno de los aspectos que facilitó este avance fue el alto involucramiento y compromiso mostrado al participar de las actividades y las escasas oportunidades que hasta el momento habían tenido a nivel institucional para reflexionar acerca de la temática de educación emocional.

Sin embargo, a diferencia de los apoderados, las docentes no mostraron cambios estadísticamente significativos en el conocimiento ni en la autoeficacia ligada a la tarea. Los aspectos que obstaculizaron la obtención de un resultado positivo podrían estar relacionados a las constantes capacitaciones que se han realizado desde el año 2016 producto de las innovaciones educativas que el colegio ha implementado en sus planes de desarrollo docente, lo que ha permitido que las profesoras manejen mayores contenidos y herramientas en la temática de Educación Emocional.

Con respecto al componente relacionado a aumentar la claridad del rol que tienen tanto docentes como apoderados en la labor de formación emocional de los niños, ambos grupos lograron el producto solicitado, reflexionando acerca de acciones para promover las competencias socioemocionales abordadas. Los participantes consiguieron comprometerse a realizar acciones consistentes a la indicación que se les entregó y que tenían relación con los contenidos teóricos entregados en el taller. Un aspecto que facilitó este resultado fue la posibilidad de observar lo que el otro actor se comprometía a realizar para educar socioemocionalmente a los estudiantes constituyendo un acuerdo explícito que beneficia la labor de cada uno de los sistemas. Uno de los obstáculos en la consecución de este objetivo fue la planificación del tiempo de las actividades. Se considera que se podrían haber obtenido mejores resultados en la medida en que se hubiese destinado mayor tiempo al momento de reflexión y conversación en cada uno de los grupos.

Los hallazgos obtenidos en base a esta intervención aportan información relevante para la literatura vinculada a la relación familia-escuela y al rol que tienen tanto apoderados como docentes en el desarrollo de competencias socioemocionales en los niños y niñas. El logro de una atribución complementaria de responsabilidades por ambos actores, permite que puedan transitar por caminos comunes frente al objetivo de educar a los estudiantes, evitando que aparezca una **Atribución Cruzada de Culpas** (Romagnoli y Gallardo, 2010; Alcalay, Milicic y Torretti, 2005) y así se genere una desvalorización mutua en lo que cada uno puede aportar.

En vista de los positivos resultados que se obtuvieron específicamente con los apoderados en las actividades realizadas, se reafirma lo planteado en el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005), quienes señalan que los padres tendrán mejores perspectivas de involucrarse en el colegio en la medida en que tengan oportunidades para reflexionar acerca del rol que deben asumir en la educación de sus hijos, el cual los llevará a imaginar, anticipar y actuar en la educación de ellos. Asimismo, la posibilidad que los apoderados posean mayores conocimientos y habilidades en las temáticas relacionadas a la formación de sus hijos (Sandoval et al., 2015) y perciban un mayor nivel de autoeficacia en la tarea (Sandoval et al., 2017), permitirá asegurar su involucramiento en el proceso educativo, aspecto que fue corroborado en los resultados del primer componente de la intervención.

Los resultados que se obtuvieron con las docentes, si bien se pueden explicar en base a la preparación previa que han recibido en Educación emocional, también podrían responder a las expectativas que ellas poseen de los apoderados, las cuales se encuentran condicionadas por las teorías implícitas o explícitas que los profesores tienen respecto del rol parental educativo. En el caso de esta intervención, las creencias y juicios que condicionaron los resultados de las docentes fueron que las familias no saben y no pueden intervenir de manera adecuada en la educación escolar de sus hijos; y,

por otra, la recriminación por no querer saber cómo hacerlo. Ambos juicios aluden a la falta de capacidad o voluntad de las familias para ajustarse a la norma escolar, lo cual perjudica el fortalecimiento de la alianza entre los dos actores (Vásquez y Garcés, 2015).

Algunas limitaciones del estudio tuvieron relación con el procedimiento utilizado para convocar a los apoderados al taller, la baja asistencia de ellos en comparación al número de convocados y al tipo de apoderados que efectivamente asistieron a la intervención. Debido a que la investigadora formaba parte de la institución intervenida, se pudo constatar que los apoderados asistentes fueron aquellos que generalmente participan de instancias formativas en el colegio y que se muestran receptivos a acoger lo que la institución les sugiere para apoyar la formación de sus hijos/as. Este fenómeno podría eventualmente afectar la validez externa de los resultados de la intervención ya que en la práctica se produjo un sesgo de autoselección entre los apoderados para participar en la intervención. Para futuras implementaciones, se sugiere mejorar el proceso de convocatoria de los apoderados, generando un plan de difusión y motivación que permita contar con una diversidad de tipos de apoderados y asimismo, aumentar el número de participantes. Para conseguir este objetivo, resultaría necesario generar acciones en conjunto con la dirección del establecimiento para promover el involucramiento de los apoderados a través de estrategias de difusión previas a la implementación de la intervención.

Otra de las limitaciones del proceso fue la construcción de los instrumentos para la recolección de datos, considerando necesario fortalecer la elaboración del cuestionario en términos metodológicos, debido a que algunos ítems restringieron la visión de los indicadores que se querían verificar. A este respecto, se sugiere para futuras intervenciones seleccionar instrumentos validados por la literatura, generando una adaptación de ellos al contexto, piloteando su construcción con una muestra que permita realizar cambios pertinentes. Asimismo, resultaría beneficioso incorporar técnicas cualitativas para ambos grupos, como por ejemplo, focus group que permitan discriminar sus vivencias y percepciones relacionadas a la temática abordada.

Para abordar los bajos resultados obtenidos con las docentes, se recomienda para futuras intervenciones incorporar actividades previas a los talleres propios de la intervención, que permitan abordar las creencias y teorías implícitas que tienen las profesoras con respecto al rol educativo de los apoderados. De esta manera, se logrará trabajar en el supuesto de que los apoderados no desean involucrarse en la educación de sus hijos y evitar que los resultados se vean influenciados por la crítica del cuerpo docente a las familias.

Basado en los resultados positivos obtenidos particularmente con los apoderados, existe suficiente fundamento empírico para realizar la intervención en otros ciclos de enseñanza del colegio y así, escalar sus resultados a un contexto más amplio dentro de la institución. Intervenciones como esta

son instancias posibles de realizar dentro de los colegios, generando resultados positivos en los actores que participan de ella y, además, a nivel logístico son factibles de realizar por los equipos internos de los establecimientos. La oportunidad que tienen las instituciones educativas de trabajar las creencias de rol que poseen tanto docentes como apoderados favorece el establecimiento de una relación estrecha y fluida entre ambos sistemas, permitiendo generar una alianza fortalecida entre familia y colegio. Esto impacta favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes, particularmente en el desarrollo de competencias socioemocionales, área que actualmente se busca potenciar desde las políticas educativas.

11. Reflexiones finales

Uno de los aprendizajes adquiridos a partir de esta intervención tiene relación con la importancia de realizar una investigación previa exhaustiva de antecedentes teóricos y empíricos que permitan guiar el diagnóstico, diseño, implementación y evaluación del proyecto. Este paso es de gran utilidad debido a que permite recoger aportes de investigadores que han trabajado en la temática y así obtener claridad con respecto a lo que se desea intervenir y entregar un enfoque claro a las variables involucradas. La búsqueda del propósito y componentes de la Matriz de Marco Lógico fue un proceso recursivo, particularmente al momento de analizar los datos recogidos en el diagnóstico. El factor que permitió la reformulación de los indicadores que guiaron la intervención se vio fuertemente influenciada a través de la claridad que se obtuvo al revisar bibliografías y publicaciones acordes a la temática.

Asimismo, resulta importante tener en consideración la forma a través de la cual se convoca a los participantes, tanto en la etapa de diseño como en la implementación. En el caso de esta investigación, un factor que intervino directamente en los resultados fue el potencial sesgo de autoselección que se generó particularmente en el caso de los apoderados, asistiendo aquellas familias que con frecuencia asisten a instancias formativas de la institución. Este sesgo produce que los resultados que se obtienen de la intervención abarquen a un tipo específico de apoderado excluyendo a aquellos que podrían presentar mayores dificultades al momento de educar emocionalmente a los niños y niñas. Para compensar este efecto, resulta importante analizar las posibles vías exitosas de promoción y difusión de la intervención de manera que se logre abarcar a una muestra más heterogénea de participantes.

Otro de los aprendizajes obtenidos a través del proyecto, fue la relevancia al momento de tomar decisiones con respecto a la metodología a utilizar para el levantamiento de información. Por una parte, resulta provechoso aplicar una modalidad mixta de recogida de datos, de modo que la información se pueda complementar desde resultados cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, resulta de igual importancia construir instrumentos que tengan una base metodológica sólida, a través de la búsqueda de herramientas validadas a nivel empírico que sirvan de guía para la construcción y a su vez, poder realizar un pilotaje previo para considerar posibles adaptaciones.

En cuanto a las consideraciones éticas que se deben tener presente al momento de realizar una intervención, resulta importante reflexionar en torno a las siguientes dos áreas.

En primer lugar, cuando se pretende trabajar con personas, particularmente en torno a sus creencias, es fundamental mantener una postura respetuosa frente a los datos y manejar la información obtenida con mayor sensibilidad, tanto al momento de diseñar actividades e instrumentos, así como cuando se analiza la información que se obtiene. Desde esta perspectiva resulta de gran utilidad el aporte de evidencia empírica y publicaciones que aborden la temática de creencias y atribuciones de modo que se tomen los resguardos necesarios para trabajar estas variables con el cuidado profesional que se requiere.

En segundo lugar, cuando se desempeña un rol interno en la institución donde se interviene (siendo el caso en esta situación) aparecen diferentes desafíos que resultan importantes de analizar y considerar para así despejar variables que puedan interferir con los resultados. Uno de los beneficios de pertenecer a la institución donde se interviene tiene relación con las facilidades a nivel operativo que se obtienen en base al apoyo que el equipo directivo entrega. En el caso de esta intervención, fue de gran utilidad el contar con el respaldo de las personas encargadas de tomar decisiones dentro del establecimiento, quienes facilitaron un gran número de factores al momento de realizar tanto el diseño como la intervención. Si bien los aspectos administrativos facilitaron en el proceso, una de las variables que puede obstaculizar las distintas etapas de una intervención como esta se relaciona a la vivencia personal que se puede tener al conocer en mayor profundidad el contexto intervenido. A este respecto, se despliega una diversidad de creencias, atribuciones y expectativas que pueden sesgar el enfoque que se le otorga a un proyecto, por tanto, resulta de gran relevancia el aporte de personas externas que guíen el camino de construcción de la intervención.

Para finalizar, resulta de gran beneficio para la propia experiencia profesional el poder conocer acerca de la metodología del Marco Lógico debido a que se transforma en un medio provechoso para detectar necesidades en un contexto educativo, diseñar líneas de intervención y desplegar acciones para generar cambios que resulten beneficiosos para la comunidad educativa en general. Un desafío para el futuro es continuar aprendiendo acerca de esta metodología de modo que se pueda transferir a los diferentes contextos laborales que aparezcan en el camino.

12. Referencias

- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhe*, Vol. 14(2), 149-161.
- Aldunate E, Córdoba J (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. Santiago de Chile: Iples.
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29, 107-115. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/tr2013a16>.
- Berger, C; Milicic, N; Alcalay, L; Torretti, A; (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46() 169-177.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 2017, vol. 38, num. 1, p. 58-65.
- Buitrón Buitrón, S. y Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8.
- Calvete, E., y Cardeñoso, O. (2001). Creencias, Resolución de Problemas Sociales y Correlatos Psicológicos. *Psicothema*, 13 (1), 95-100.
- Colegio San Juan Evangelista (2017). Marco pedagógico.
- Colegio San Juan Evangelista (2017). Proyecto Educativo Institucional.
- De Andrés, C. (2015). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-124.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.

- Epstein, J. (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas. *Santiago: Fundación CAP.*
- UNESCO (2016). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO
- Filella, G., Pérez, N., Agulló, M. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación, 26*, 125-147.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, VI* (16), 110-125.
- Francis, G., Gross, J., Blue-Banning, M., Haines, S. y Turnbull, A. (2016). Directores Escolares y Padres que Logran Resultados Óptimos: Lecciones Aprendidas de Seis escuelas Norteamericanas que han Implementado Prácticas Inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10*(1), 43-60.
- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 3(6), 43-52.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*, New York: Bantman.
- Gómez, M., Danglot, C. y Vega, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Rev Mex Pediatr. 2003; 70*(2); 91-9.
- Heckman, J. (2011). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. *Infancias imágenes, 10*(1), 74-83.
- Heider, F. 1958. *The Psychology of Interpersonal Relations.* New York: John Wiley & Sons
- Hoover- Dempsey, K., Walker, J., y Sandler, H. (2005) Parents' motivations for involvement in their childrens' education. In Patrikakou, E, Weissberg, R, Redding, E y Walberg, H. School family parthership for children's success. (pp. 40-57). New York, USA: Teachers college press.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence.* OECD Publishing.
- Ortega Ruiz, R. (1989). Algunas teorías para la comprensión de los fenómenos interactivos en el aula. *Revista Investigación en la Escuela, 8*, 27-34.

- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), pp. 1183-1208.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*, 8(5).
- Ritchhart, R., Church, M. and Morrison K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Romagnoli, C. y Gallardo, G. (2010). *Alianza efectiva familia escuela: para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Santiago: Valora UC
- Sánchez, A., Reyes, F. y Villarroel, V. (2016) Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 42 (3), 347-367.
- Sandoval, R., Echeverría, S., Valdés, A. y Fraijo, B. (2015). Construcción del rol parental y participación de los padres en la educación de los hijos.
- Sandoval, R., Echeverría, S., Valdés, A. (2017). Participación de los padres en la educación: Una prueba del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 56(2), pp. 139-153.
- Stillman, S. B., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A. L., & Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 71-92.
- Toro, L., y Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12, 16-37.
- Vargas, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. México: Etxeca.
- Vásquez, H. G. C., & Garcés, C. R. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y educadores*, 18(3), 6

13. Apéndice

Apéndice 1 Matriz de Marco Lógico

	Objetivos	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
Fin	Acciones consistentes entre docentes y apoderados para educar emocionalmente a los estudiantes	Los docentes y padres refieren mayor consistencia en la forma en que están educando emocionalmente a los niños y niñas.	Cuestionario al finalizar primer semestre 2019.	<p>Nuevo Equipo Directivo y los cambios que esto implica en el Colegio.</p> <p>Debido a cambios en Dirección, posible énfasis hacia lo académico posponiendo innovaciones educativas de la educación emocional.</p> <p>Desequilibrio histórico con respecto a la cultura del Colegio acerca de la libertad versus la disciplina.</p>
Propósito	Atribución complementaria entre docentes y familias en la tarea de educar emocionalmente a los estudiantes de 1° a 4° básico.	Mejora significativa en la complementariedad de responsabilidades percibida por docentes y apoderados en la tarea de educar en emociones a los estudiantes.	<p>Cuestionario Pre-Post</p> <p>Actividad que indague acerca de las atribuciones que realizan acerca de la educación emocional de los estudiantes.</p> <p>Estrategia de pensamiento visible “Antes pensaba, ahora pienso”</p>	<p>Percepciones negativas de los apoderados a ciertas docentes por experiencias personales.</p> <p>Percepciones negativas de las docentes a ciertos apoderados por experiencias personales.</p>

Componentes	<p>1. Fortalecida la autoeficacia de docentes y apoderados en la tarea de educar en emociones a los estudiantes de 1° a 4° básico a través de la adquisición de herramientas teóricas.</p>	<p>1.1 Mejoramiento significativo en el nivel de confianza en sí mismos de docentes y apoderados para educar emocionalmente a los estudiantes.</p>	<p>Cuestionario Pre-Post Actividad que indague acerca de la confianza personal que cada actor se atribuye para educar emocionalmente a los estudiantes.</p>	<p>Cambio histórico con respecto al rol que cumplen padres y apoderados y docentes en la educación emocional de hoy.</p> <p>Conocimientos previos que las docentes poseen de la temática de educación emocional debido a capacitaciones previas.</p>
	<p>2. Aumento en la claridad y en el reconocimiento del rol que ejerce cada actor para educar emocionalmente a los estudiantes.</p>	<p>2.1 La mayoría de las docentes logran definir al menos 3 acciones a realizar con respecto al rol que ejercen para educar emocionalmente a los estudiantes.</p>	<p>Manifiesto de las acciones docentes que se deben realizar para educar emocionalmente a los estudiantes.</p>	
		<p>2.2 La mayoría de los padres/apoderados logran definir al menos 3 acciones a realizar con respecto al rol que ejercen para educar emocionalmente a los estudiantes.</p>	<p>Manifiesto de las acciones docentes que se deben realizar para educar emocionalmente a los estudiantes.</p>	
		<p>2.3 La mayoría de los apoderados logran identificar al menos 2 dificultades que</p>	<p>Respuestas de cada grupo de padres en el plenario que finaliza la segunda sesión.</p>	

podrían presentar las docentes al educar emocionalmente a los estudiantes.

2.4 La mayoría de las docentes logran identificar al menos 2 dificultades que podrían presentar los padres y apoderados al educar emocionalmente a los estudiantes.

Respuestas de cada grupo de docentes en el plenario que finaliza la segunda sesión.

Actividades	Actividad por objetivo	Recursos	Costos
Componente 1	1. Taller apoderados para definir el rol que ejercen en la educación emocional de los estudiantes.	Presentación PowerPoint: Antecedentes Teóricos Educación Emocional Ficha “Competencias socioemocionales” Ficha situaciones Sala, Sillas Computador, data	Bajos
	2. Taller docentes para definir el rol que ejercen en la educación emocional de los estudiantes.	PPT Antecedentes Teóricos Educación Emocional Ficha “Competencias socioemocionales” Ficha situaciones Sala, Sillas Computador, data	Bajos
Componente 2	1. Taller apoderados para reconocer el rol que ejercen las docentes en la educación emocional de los estudiantes.	Ficha “Competencias socioemocionales” Ficha situaciones para docentes Manifiesto realizado por las docentes Sala, Sillas Materiales: Plumones, pegamento, cinta adhesiva	Bajos
	2. Taller docentes para reconocer el rol que ejercen los apoderados en la educación emocional de los estudiantes.	Ficha “Competencias socioemocionales” Ficha situaciones para docentes Manifiesto realizado por los apoderados Sala, Sillas Materiales: Plumones, pegamento, cinta adhesiva	Bajos

En la medida en que familia y colegio actúen de manera consistente se logrará una mejor educación emocional de los estudiantes.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

En una escala de 1 a 7 (donde 1 es el nivel más bajo y 7 el nivel máximo) indique:

Tengo conocimiento acerca del aprendizaje emocional de los niños y niñas	1	2	3	4	5	6	7
Confío en mis capacidades para educar socioemocionalmente a mi hijo/a	1	2	3	4	5	6	7
Sé qué hacer cuando mi hijo/a presenta una dificultad asociada al desarrollo socioemocional	1	2	3	4	5	6	7
Comprendo que depende de mí la educación emocional de los niños y niñas	1	2	3	4	5	6	7
Conozco lo que hacen las docentes para educar socioemocionalmente a mi hijo/a.	1	2	3	4	5	6	7

Responda brevemente las siguientes preguntas:

¿Qué sé acerca de la Educación socioemocional de los niños y niñas?

En esta área, mi rol para desarrollar competencias emocionales es:

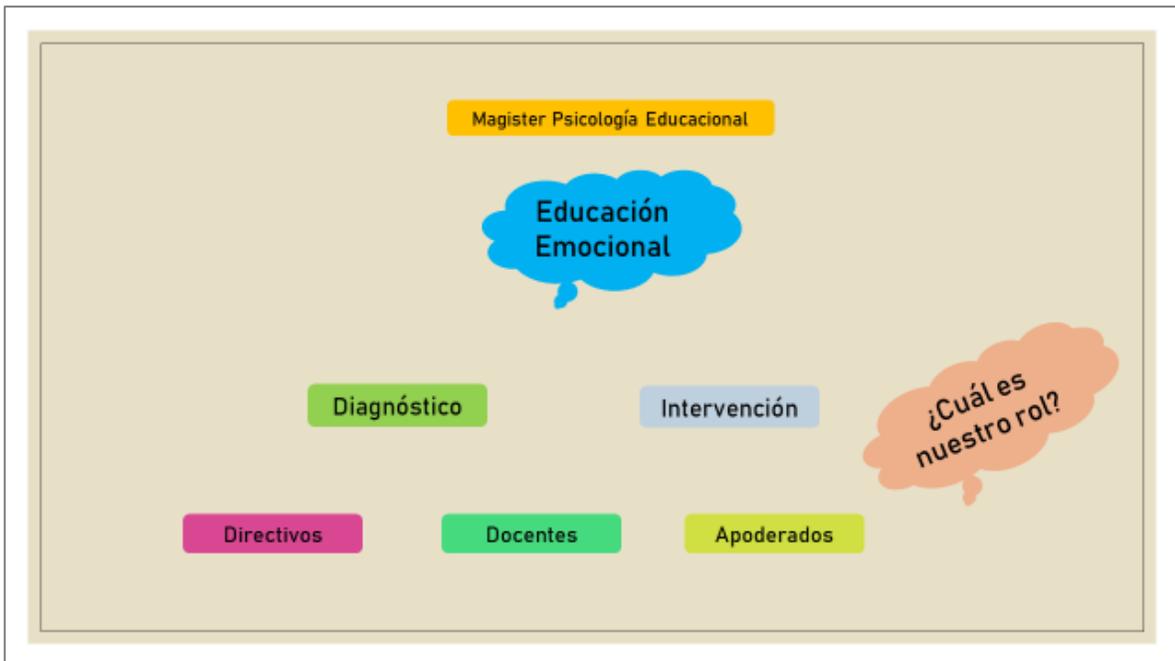
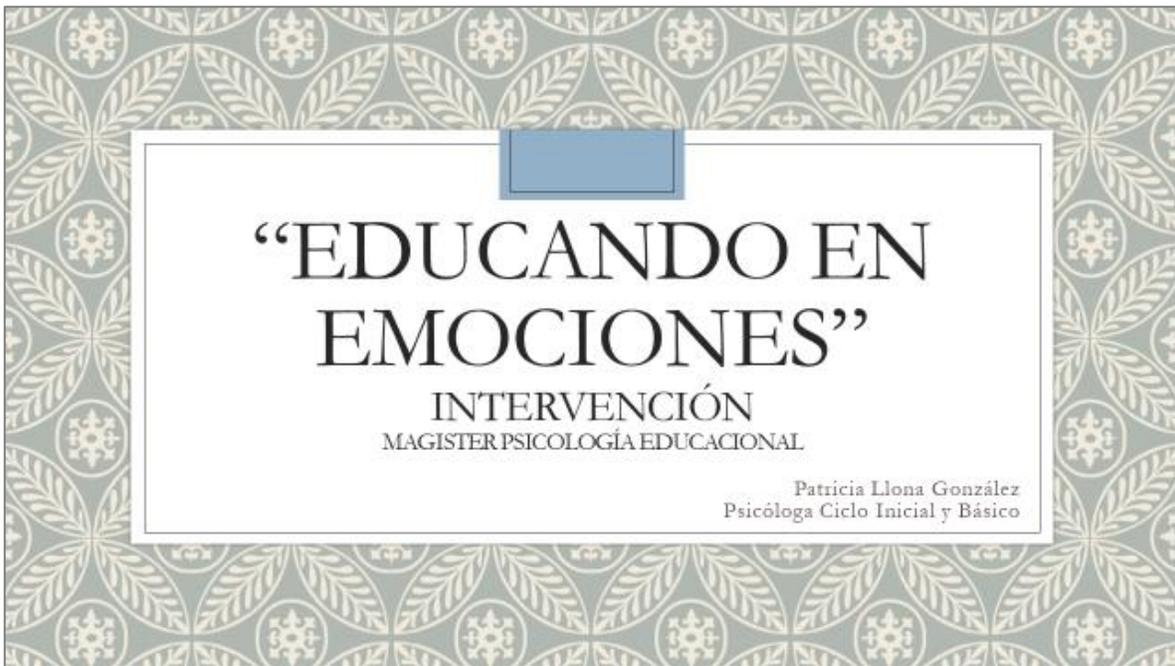
Creo que las docentes debiesen hacerse cargo de:

Señale el porcentaje de responsabilidad que le atribuye a cada estamento en la tarea de educar socioemocionalmente a los estudiantes:

Familias _____ %

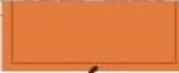
Colegio_____ %

Apéndice 3. Introducción teórica a la temática de Educación Emocional y Competencias socioemocionales





LOS Y LAS INVITO A MIRAR EL SIGUIENTE VIDEO



¿POR QUÉ HABLAR
DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL?

San Cristóbal enseña a ser feliz a través de la educación

El centro educativo San Cristóbal, la capital de La Plata se está a feliz gracias a su programa de educación emocional. Los alumnos están aprendiendo a identificar y gestionar sus emociones a través de diversas actividades adaptadas a sus etapas. Teniendo en cuenta la importancia que hoy cobra la

propio emociones y a identificarlas en quienes le rodean, por lo que los responsables de San Cristóbal, en la actualidad, se centran en enseñar a los niños, niñas y adolescentes como el Libro de las Emociones que recoge las situaciones emocionales más comunes de la vida cotidiana.

do por el programa de educación emocional.

Educación emocional en la infancia

ECONOMÍA Y NEGOCIOS
online

Jueves, 4 de Oct de 2018 | 20:53:19 hrs.

Noticias » Mercados » Indicadores » Finanzas Personales » Emprendedores y Empresas »

Dólar Obs: \$ 870.40 | 1.68% IPSA -0.31% UF: 27.354,73
Fondos Mutuos IPC: 0.20%

FONDOS MUTUOS

Disminución de los sistemas supera a la media global

HOLA! LIFESTYLE

INICIA ACTUALIDAD MIRA BELLEN LIFESTYLE CANALES NOTICIAS HOROSCOPO BLOG SERVICIOS

es de seis años sufren la
ndo

Twitter

sivas son algunos de los cuadros que agobian a los

Cómo educar la inteligencia emocional en los niños
Aprender a identificar y gestionar las emociones les permitirá relacionarse con el mundo de una manera más saludable.

Conceptos claves

Inteligencia Emocional

Competencias Socioemocionales

Educación Emocional

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

CONCIENCIA EMOCIONAL



Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

- Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.
- Dar nombre a las emociones: Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.
- Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales.

REGULACIÓN EMOCIONAL



Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.

- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
- Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás.
- Regulación emocional: los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad; tolerancia a la frustración y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, etc.
- Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones displacenteras mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, flujo) y disfrutar de la vida.

AUTONOMÍA PERSONAL



Conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal.

- Autoestima: tener una imagen positiva y estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
- Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
- Actitud positiva: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo y de la sociedad; sentirse optimista y empoderado al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
- Autoeficacia emocional: percibirse a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Significa que uno acepta su propia experiencia emocional.
- Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- Resiliencia para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

COMPETENCIA SOCIAL



Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.

- Dominar habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar gracias, pedir un favor, pedir disculpas.
- Respeto por los demás: aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de las personas.
- Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás para recibir mensajes con precisión.
- Practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones.
- Comportamiento pro-social y cooperación: mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad.
- Prevención y solución de conflictos: identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos interpersonales.

COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y BIENESTAR



Capacidad para adoptar conductas apropiadas y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.

- Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
- Toma de decisiones en diversas situaciones que acontecen en la vida diaria. Asumir la responsabilidad por las propias decisiones.
- Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.
- Bienestar subjetivo: contribuir activamente al bienestar de la comunidad.
- Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Apéndice 4. Trabajo en grupos apoderados: situaciones cotidianas de los estudiantes en el hogar

A) Conciencia Emocional: Walter llega del Colegio muy diferente a otros días, por lo que su padre y su madre le preguntan qué le sucede, ante lo cual Walter responde “No sé... nada”. Los padres intentan por diversos medios de que su hijo les cuente que le pasa, pero Walter les sigue repitiendo que nada y que lo dejen tranquilo... mientras Walter le dice esto a sus padres se le empiezan a llenar sus ojos de lágrimas.

Usted es el padre o la madre de Walter. Responda a las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo abordaría esta situación?
- 2- Haga un listado de tres herramientas que usted cree que posee para concientizar a su hijo/a sobre su problema y ayudarlo a identificar sus emociones.
- 3- Considerando lo aprendido de la Competencia emocional indicada describa una acción concreta a incorporar dentro de su rol como padre/madre para favorecer el desarrollo de esta competencia socioemocional en su hijo/a.

B) Regulación Emocional: Bartolo llega del Colegio a su hogar y se pone a jugar con su Tablet sin importarle las tareas académicas que debe realizar, por lo que sus padres deciden retirarle la Tablet debido a que debe preparar sus tareas. Bartolo comienza a llorar, a golpear las paredes, decir garabatos y reclamar su Tablet. Al final no realiza sus tareas ni recibe su Tablet de vuelta y tampoco logra calmarse.

Usted es el padre o la madre de Bartolo. Responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo calmaría a Bartolo?
- 2- ¿Qué herramientas tiene como padre o madre para lograr calmar a Bartolo?
- 3- Considerando lo aprendido de la Competencia emocional indicada describa una acción concreta a incorporar dentro de su rol como padre/madre para favorecer el desarrollo de esta competencia socioemocional en su hijo/a.

C) Autonomía Personal: Donora debe realizar un trabajo para la casa. Llega a su hogar y se pone a jugar esperando a su mamá para que le ayude a realizar el trabajo. Cuando trabaja junto a su madre se frustra rápidamente ya que no logra realizarlo a la perfección en un solo intento. Su madre le dice a Donora que continúe con su trabajo, ante lo cual la niña le contesta que no puede, que es mala, que no sabe y que sus compañeros dicen que hace todo mal. Su mamá se exaspera y le dice: “¿Pero cómo no vas a poder?!” y Donora le contesta: ¡¡¡No puedo mamá, no puedo!!! Ante lo cual la mamá de Donora termina haciéndole el trabajo.

Pensando en que Donora es su hija, responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo manejaría la situación que le toca vivir a la madre de Donora?
- 2- ¿Por qué cree que la madre de Donora terminó haciéndole el trabajo a su hija? ¿Qué cree que le puede estar pasando a Donora?
- 3- ¿Qué herramientas tiene como padre o madre para abordar esta situación?
- 4- Considerando lo aprendido de la Competencia emocional indicada describa una acción concreta a incorporar dentro de su rol como padre/madre para favorecer el desarrollo de esta competencia socioemocional en su hijo/a.

D) Competencia Social: en el cumpleaños de Dagoberto están presentes todos sus compañeros de clase junto con algunos primos colombianos que están de visita. Todos los niños participan de un juego en un castillo inflable, menos los primos colombianos de Dagoberto ya que Hugo, compañero de Dagoberto, les dice que por no ser chilenos y por no ser de su Colegio no pueden entrar y participar.

Posteriormente los tíos de Dagoberto de Colombia les exigen a los padres de Dagoberto informar esta situación a las autoridades del Colegio para que tomen acciones en este asunto.

Imaginando que usted es padre/madre de Dagoberto, responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo abordaría usted la situación si fuese el padre o la madre de Dagoberto? ¿Incluiría al colegio en el abordaje y resolución de la situación?
- 2- ¿Con qué herramientas cuenta como padre/madre para enfrentar esta situación?

3- Considerando lo aprendido de la Competencia emocional indicada describa una acción concreta a incorporar dentro de su rol como padre/madre para favorecer el desarrollo de esta competencia socioemocional en su hijo/a.

E) Habilidades de Vida y Bienestar: existe un Colegio nuevo en Santiago que tiene la particularidad de permitir que en todo tiempo y en todo momento sus niños vayan acompañados de un “resolutor”. Dentro de éste contexto Braulio sale a recreo y no alcanza a usar el resbalín antes de que suene la campana para entrar a clases. Braulio culpa a Delfina ya que se demoró mucho en usar el resbalín y acude a su “resolutor” para que arregle el problema y llame a sus papás para contarles la situación.

Suponiendo que Braulio es su hijo, responda las siguientes preguntas:

1- ¿Qué le pasa a Braulio que tiene que acudir constantemente al “resolutor”?

2- ¿Qué opina de ésta situación? ¿Le parece correcto que un niño/a disponga de una persona que le resuelva los problemas diarios?

3- ¿Con qué herramientas cuenta como padre/madre para abordar esta situación sin la ayuda de un “resolutor”?

4- Considerando lo aprendido de la Competencia emocional indicada describa una acción concreta a incorporar dentro de su rol como padre/madre para favorecer el desarrollo de esta competencia socioemocional en su hijo/a.

Apéndice 5. Cuestionario Auto reporte Pre-Post Actividad Docentes

A continuación se presenta una serie de preguntas acerca de la labor de educar emocionalmente a sus estudiantes. Responda de acuerdo con su experiencia, no hay respuestas buenas o malas.

Curso de mis estudiantes _____

Con respecto a la temática de educación emocional, indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones en una escala de 1 a 10:

0

10

Educar a nivel emocional es más importante que educar en conocimientos.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La educación socioemocional de los estudiantes es responsabilidad principalmente de sus padres.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La educación socioemocional de los estudiantes es responsabilidad principalmente del colegio.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Creo que es difícil coordinar acciones entre familia y colegio para educar emocionalmente a los estudiantes.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

En la medida en que familia y colegio actúen de manera consistente se logrará una mejor educación emocional de los estudiantes.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

En una escala de 1 a 7 (donde 1 es el nivel más bajo y 7 el nivel máximo) indique:

Tengo conocimiento acerca del aprendizaje emocional de los niños y niñas	1	2	3	4	5	6	7
Confío en mis capacidades para educar socioemocionalmente a mis estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
Sé qué hacer cuando uno/a de mis estudiantes presenta una dificultad asociada al desarrollo socioemocional	1	2	3	4	5	6	7
Comprendo que depende de mí la educación emocional de los niños y niñas	1	2	3	4	5	6	7
Conozco lo que hacen los apoderados para educar socioemocionalmente a mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7

Responda brevemente las siguientes preguntas:

¿Qué sé acerca de la Educación socioemocional de los niños y niñas?

En esta área, mi rol para desarrollar competencias emocionales es:

Creo que las docentes debiesen hacerse cargo de:

Señale el porcentaje de responsabilidad que le atribuye a cada estamento en la tarea de educar socioemocionalmente a los estudiantes:

Familias _____ %

Colegio _____ %

Apéndice 6. Trabajo en grupos docentes: situaciones cotidianas de los estudiantes en el colegio

A) Conciencia Emocional: Walter llega del recreo muy enojado. Su profesora le pregunta qué le pasa, ante lo cual Walter responde “No sé... nada”. La profesora intenta por diversos medios que el estudiante le cuente qué le pasa, pero Walter le sigue repitiendo que nada, que tiene lata y que lo deje tranquilo... mientras Walter le dice esto a su profesora se le empiezan a llenar sus ojos de lágrimas.

Walter es su estudiante. Responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo abordaría esta situación?
- 2- Haga un listado de tres herramientas que usted cree que posee para concientizar a su estudiante sobre su problema y ayudarlo a identificar sus emociones.
- 3- ¿Qué herramienta le gustaría adquirir para poder ayudar a su estudiante en ésta situación?
- 4- Considerando lo aprendido de la Competencia emocional indicada describa una acción concreta a incorporar dentro de su rol como docente para favorecer el desarrollo de esta competencia socioemocional en sus estudiantes.

B) Regulación Emocional: Mientras la profesora imparte su clase, Dante saca su juego de cartas y empieza a jugar con el sin prestar atención a los contenidos de la asignatura. La profesora le dice que lo guarde y luego Dante lo vuelve a sacar y se distrae nuevamente. La profesora le vuelve a repetir por segunda vez que lo guarde y ante su caso omiso, la profesora le quita el juego de cartas diciéndole que se lo entregará al final de la clase. Ante esto Dante se acuesta sobre su mesa y se niega a poner atención y a trabajar.

Haciendo cuenta de que Dante es su estudiante, responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo abordaría ésta situación?
- 2- ¿Qué herramientas tiene como docente para calmar a Dante y lograr que vuelva a prestar atención en la clase? Reflexionen sobre tres herramientas.
- 3- ¿Qué herramienta le gustaría adquirir para poder calmar eficientemente a Dante?

4- Considerando lo aprendido de la Competencia emocional indicada describa una acción concreta a incorporar dentro de su rol como docente para favorecer el desarrollo de esta competencia socioemocional en sus estudiantes.

C) Autonomía Personal: En la clase de arte la profesora pide a los estudiantes que dibujen su deporte favorito. Donora comienza el trabajo de forma temerosa, sin embargo, logra conectarse con la actividad hasta que llega Carla y le dice que su dibujo es muy feo. Inmediatamente Donora se paraliza y se niega a seguir dibujando. La profesora se acerca y le pregunta qué le pasa, ante lo cual Donora contesta que no sabe dibujar, que es mala para eso y que no quiere seguir dibujando; luego toma su trabajo y lo arruga.

Pensando que Donora es su estudiante, responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo manejaría esta situación con Donora?
- 2- ¿Qué cree que le puede estar pasando a Donora?
- 3- ¿Qué herramientas tiene usted para trabajar la autoestima de sus estudiantes? Nombre tres herramientas.
- 4- Considerando lo aprendido de la Competencia emocional indicada describa una acción concreta a incorporar dentro de su rol como docente para favorecer el desarrollo de esta competencia socioemocional en sus estudiantes.

D) Inteligencia Interpersonal: Susana es la profesora de matemática del 2° básico A. Al comenzar su clase, ésta se ve interrumpida ya que Raúl y Eugenio llegan peleando del recreo porque en el partido de fútbol, se anuló el último gol que lo hacía al equipo de Raúl ganador. Raúl no puede soportar el empate e increpa a Eugenio con groserías y advirtiéndole que no serán más amigos.

Usted es la profesora de ese curso. Responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo abordaría usted la situación?
- 2- ¿Con qué herramientas cuenta como docente para enfrentar esta situación? Nombre tres herramientas.

- 3- ¿Qué herramienta le gustaría adquirir para poder abordar eficazmente esta situación?
- 4- Considerando lo aprendido de la Competencia emocional indicada describa una acción concreta a incorporar dentro de su rol como docente para favorecer el desarrollo de esta competencia socioemocional en sus estudiantes.

E) Habilidades de Vida y Bienestar: Al salir al recreo, tres estudiantes comienzan a decidir a qué van a jugar. Cada uno de ellos quiere jugar a algo distinto y comienzan a discutir. A lo lejos la profesora se percata de este problema y se acerca a los estudiantes.

Usted es la profesora de aquellos estudiantes. Responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo afrontaría esta situación?
- 2- ¿Con qué herramientas cuenta como docente para enfrentarla? Nombre tres herramientas.
- 3- ¿Qué herramienta le gustaría adquirir para poder abordar eficazmente esta situación?
- 4- Considerando lo aprendido de la Competencia emocional indicada describa una acción concreta a incorporar dentro de su rol como docente para favorecer el desarrollo de esta competencia socioemocional en sus estudiantes.

Apéndice 7. Trabajo en grupos apoderados: situaciones cotidianas de los estudiantes en el colegio

A) Conciencia Emocional: Walter llega del recreo muy enojado. Su profesora le pregunta qué le pasa, ante lo cual Walter responde “No sé... nada”. La profesora intenta por diversos medios que el estudiante le cuente qué le pasa, pero Walter le sigue repitiendo que nada, que tiene lata y que lo deje tranquilo... mientras Walter le dice esto a su profesora se le empiezan a llenar sus ojos de lágrimas.

Walter es su estudiante. Responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo abordaría esta situación?
- 2- ¿A qué dificultades se cree que se ve enfrentada una docente al abordar esta situación?
- 3- ¿Qué otros actores debiesen participar para apoyar a la docente?

B) Regulación Emocional: Mientras la profesora imparte su clase, Dante saca su juego de cartas y empieza a jugar con el sin prestar atención a los contenidos de la asignatura. La profesora le dice que lo guarde y luego Dante lo vuelve a sacar y se distrae nuevamente. La profesora le vuelve a repetir por segunda vez que lo guarde y ante su caso omiso, la profesora le quita el juego de cartas diciéndole que se lo entregará al final de la clase. Ante esto Dante se acuesta sobre su mesa y se niega a poner atención y a trabajar.

Haciendo cuenta de que Dante es su estudiante, responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo abordaría ésta situación?
- 2- ¿A qué dificultades se cree que se ve enfrentada una docente al abordar esta situación?
- 3- ¿Qué otros actores debiesen participar para apoyar a la docente?

C) Autonomía Personal: En la clase de arte la profesora pide a los estudiantes que dibujen su deporte favorito. Aurelia comienza el trabajo de forma temerosa, sin embargo, logra conectarse con la actividad hasta que llega Carla y le dice que su dibujo es muy feo. Inmediatamente Aurelia se paraliza y se niega a seguir dibujando. La profesora se acerca y le pregunta qué le pasa, ante lo cual Aurelia contesta que no sabe dibujar, que es mala para eso y que no quiere seguir dibujando; luego toma su trabajo y lo arruga.

Pensando que Aurelia es su estudiante, responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo manejaría esta situación con Aurelia?
- 2- ¿Qué cree que le puede estar pasando a Aurelia?
- 3- ¿A qué dificultades se cree que se ve enfrentada una docente al abordar esta situación?

4- ¿Qué otros actores debiesen participar para apoyar a la docente?

D) Competencia Social: Susana es la profesora de matemática del 2° básico A. Al comenzar su clase, ésta se ve interrumpida ya que Raúl y Eugenio llegan peleando del recreo porque en el partido de fútbol, se anuló el último gol que lo hacía al equipo de Raúl ganador. Raúl no puede soportar el empate e increpa a Eugenio con groserías y advirtiéndole que no serán más amigos.

Usted es la profesora de ese curso. Responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo abordaría usted la situación?
- 2- ¿A qué dificultades se cree que se ve enfrentada una docente al abordar esta situación?
- 3- ¿Qué otros actores debiesen participar para apoyar a la docente?

E) Habilidades de Vida y Bienestar: Al salir al recreo, tres estudiantes comienzan a decidir a qué van a jugar. Cada uno de ellos quiere jugar a algo distinto y comienzan a discutir. A lo lejos la profesora se percata de este problema y se acerca a los estudiantes.

Usted es la profesora de aquellos estudiantes. Responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo afrontaría esta situación?
- 2- ¿A qué dificultades se cree que se ve enfrentada una docente al abordar esta situación?
- 3- ¿Qué otros actores debiesen participar para apoyar a la docente?

Apéndice 8. Encuesta de Satisfacción

Pensando en la intervención en que participó, *¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?:*

Afirmaciones	Totalmente en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Totalmente de acuerdo (4)
La información y experiencia que viví cumplió mis expectativas				
La información que recibí me es de utilidad				
Tengo mayor claridad con respecto a mi rol en la emocional de los niños/estudiantes				
Estoy satisfecho/a con lo trabajado				
Las actividades y materiales fueron adecuados para alcanzar los objetivos				
Las condiciones físicas (mobiliario, sala, materiales) bajo las que se impartió la actividad fueron adecuadas				
Se generó un clima de respeto y confianza durante la actividad				

Comentarios:

Apéndice 9. Trabajo en grupos docentes: situaciones cotidianas de los estudiantes en el hogar

A) Conciencia Emocional: Walter llega del Colegio muy diferente a otros días, por lo que su padre y su madre le preguntan qué le sucede, ante lo cual Walter responde “No sé... nada”. Los padres intentan por diversos medios de que su hijo les cuente que le pasa, pero Walter les sigue repitiendo que nada y que lo dejen tranquilo... mientras Walter le dice esto a sus padres se le empiezan a llenar sus ojos de lágrimas.

Usted es el padre o la madre de Walter. Responda a las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo abordaría esta situación?
- 2- ¿A qué dificultades se cree que se ve enfrentado un padre o una madre al abordar esta situación?
- 3- ¿Qué otros actores debiesen participar para apoyar al apoderado?

B) Regulación Emocional: Bartolo llega del Colegio a su hogar y se pone a jugar con su Tablet sin importarle las tareas académicas que debe realizar, por lo que sus padres deciden retirarle la Tablet debido a que debe preparar sus tareas. Bartolo comienza a llorar, a golpear las paredes, decir garabatos y reclamar su Tablet. Al final no realiza sus tareas ni recibe su Tablet de vuelta y tampoco logra calmarse.

Usted es el padre o la madre de Bartolo. Responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo calmaría a Bartolo?
- 2- ¿A qué dificultades se cree que se ve enfrentado un padre o una madre al abordar esta situación?
- 3- ¿Qué otros actores debiesen participar para apoyar al apoderado?

C) Autonomía Personal: Donora debe realizar un trabajo para la casa. Llega a su hogar y se pone a jugar esperando a su mamá para que le ayude a realizar el trabajo. Cuando trabaja junto a su madre se frustra rápidamente ya que no logra realizarlo a la perfección en un solo intento. Su madre le dice a Donora que continúe con su trabajo, ante lo cual la niña le contesta que no puede, que es mala, que no sabe y que sus compañeros dicen que hace todo mal. Su mamá se exaspera y le dice: “¿Pero cómo no vas a poder?!” y Donora le contesta: ¡¡¡No puedo mamá, no puedo!!! Ante lo cual la mamá de Donora termina haciéndole el trabajo.

Pensando en que Donora es su hija, responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo manejaría la situación que le toca vivir a la madre de Donora?
- 2- ¿Por qué cree que la madre de Donora terminó haciéndole el trabajo a su hija? ¿Qué cree que le puede estar pasando a Donora?
- 3- ¿A qué dificultades se cree que se ve enfrentado un padre o una madre al abordar esta situación?
- 4- ¿Qué otros actores debiesen participar para apoyar al apoderado?

D) Competencia Social: en el cumpleaños de Dagoberto están presentes todos sus compañeros de clase junto con algunos primos colombianos que están de visita. Todos los niños participan de un juego en un castillo inflable, menos los primos colombianos de Dagoberto ya que Hugo, compañero de Dagoberto, les dice que por no ser chilenos y por no ser de su Colegio no pueden entrar y participar.

Posteriormente los tíos de Dagoberto de Colombia les exigen a los padres de Dagoberto informar esta situación a las autoridades del Colegio para que tomen acciones en este asunto.

Imaginando que usted es padre/madre de Dagoberto, responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo abordaría usted la situación si fuese el padre o la madre de Dagoberto? ¿Incluiría al colegio en el abordaje y resolución de la situación?
- 2- ¿A qué dificultades se cree que se ve enfrentado un padre o una madre al abordar esta situación?
- 3- ¿Qué otros actores debiesen participar para apoyar al apoderado?

E) Habilidades de Vida y Bienestar: existe un Colegio nuevo en Santiago que tiene la particularidad de permitir que en todo tiempo y en todo momento sus niños vayan acompañados de un “resolutor”. Dentro de éste contexto Braulio sale a recreo y no alcanza a usar el resbalín antes de que suene la campana para entrar a clases. Braulio culpa a Delfina ya que se demoró mucho en usar el resbalín y acude a su “resolutor” para que arregle el problema y llame a sus papás para contarles la situación.

Suponiendo que Braulio es su hijo, responda las siguientes preguntas:

- 1- ¿Qué le pasa a Braulio que tiene que acudir constantemente al “resolutor”?
- 2- ¿Qué opina de ésta situación? ¿Le parece correcto que un niño/a disponga de una persona que le resuelva los problemas diarios?
- 3- ¿A qué dificultades se cree que se ve enfrentado un padre o una madre al abordar esta situación?
- 4- ¿Qué otros actores debiesen participar para apoyar al apoderado?

Apéndice 10. Cuestionario Auto reporte Validez Social

FECHA:

NOMBRE:

CARGO:

INTERVENCIÓN EDUCATIVA ORIENTADA A PADRES Y DOCENTES DEL COLEGIO SAN JUAN EVANGELISTA PARA FAVORECER EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE 1° A 4° BÁSICO.

Considerando el diseño de la intervención presentada, marque con una X el nivel de acuerdo que tiene con las siguientes afirmaciones:

		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	La temática relacionada al desarrollo socioemocional de los estudiantes es una problemática relevante a trabajar para la Institución.				
2	La intervención propuesta responde a las demandas iniciales expuestas por Rectoría al inicio del proceso de investigación las cuales tenían relación a desarrollar				

	competencias emocionales en los estudiantes del colegio.				
3	La intervención propuesta (delimitar los roles de docentes y apoderados para educar emocionalmente a los estudiantes) resulta útil para el trabajo educativo que realizan las docentes en el colegio.				
4	La intervención propuesta (delimitar los roles de docentes y apoderados para educar emocionalmente a los estudiantes) responde a las necesidades de las familias para educar emocionalmente a los estudiantes.				
5	La implementación de la intervención propuesta, fortalecería la convivencia y relaciones democráticas de la comunidad educativa.				
6	Los actores incluidos en la intervención propuesta (docentes y apoderados) son pertinentes para trabajar la temática presentada.				
7	Las actividades relacionadas a delimitar el rol que ejerce cada actor para educar emocionalmente a los estudiantes permiten alcanzar los objetivos planteados en la intervención.				
8	Las actividades relacionadas a reconocer el rol del otro actor para educar				

	emocionalmente a los estudiantes permiten alcanzar los objetivos planteados en la intervención.				
9	Las actividades relacionadas a delimitar el rol que ejerce cada actor para educar emocionalmente a los estudiantes son factibles de realizar en el contexto de la Institución.				
10	Las actividades relacionadas a reconocer el rol del otro actor para educar emocionalmente a los estudiantes son factibles de realizar en el contexto de la Institución.				
11	Los tiempos de las actividades son factibles de utilizar en el contexto de la Institución.				
12	Los materiales que incluye la intervención son factibles de utilizar en el contexto de la Institución.				
13	Los resultados esperados tras la intervención, son de utilidad para la Institución.				
14	Es importante que la intervención propuesta sea realizada actualmente en la Institución.				

Entrevista Abierta

Las respuestas a las siguientes preguntas permitirán mejorar el diseño de la intervención propuesta.

Con respecto a las actividades propuestas a los padres y apoderados, ¿considera que la metodología es pertinente y posible de aplicar? Describa las posibles mejoras que podrían realizarse.

Con respecto a las actividades propuestas a las docentes, ¿considera que la metodología es pertinente y posible de aplicar? Describa las posibles mejoras que podrían realizarse.

Considerando los componentes específicos de las actividades que se mencionan a continuación, ¿qué sugerencias o comentarios podría aportar?

Tiempo de las actividades

Materiales a utilizar

¡Muchas Gracias por su participación!

Apéndice 11. Nota conceptual entregada a docentes para validez social

Resumen ejecutivo

Introducción

El siguiente documento tiene como objetivo presentar las principales características de la intervención a realizar en el Colegio San Juan Evangelista, la cual pretende trabajar junto a directivos, docentes y apoderados para mejorar las acciones que realizan al educar emocionalmente a los estudiantes de 1° a 4° básico. Asimismo, se presenta el plan de evaluación de la implementación, sus objetivos y las actividades a realizar para determinar la validez social de la intervención.

Características de la Intervención y Plan de evaluación

La intervención llamada “Revelando y Comprendiendo nuestros roles” se circunscribe dentro del área de la Educación Emocional de los estudiantes de educación básica enfocada principalmente en el trabajo con los actores que participan en el desarrollo de esta: directivos, padres/apoderados y docentes. La aplicación se llevará a cabo en el Colegio San Juan Evangelista, ubicado en la comuna de Las Condes, Región Metropolitana-Chile, institución católica de dependencia particular, que en los últimos años ha estado incorporando en sus prácticas innovaciones ligadas al área en cuestión.

La intervención se encuentra calendarizada para el segundo semestre del año en curso y su propósito principal es lograr que tanto docentes y apoderados realicen acciones consistentes para educar emocionalmente a los estudiantes de enseñanza básica del colegio. Los principales componentes de la intervención tienen relación al logro de un aumento en la claridad del rol que ejerce cada actor educativo en la labor de la educación emocional de los estudiantes. De esta manera, los indicadores que permitirán sustentar el logro del propósito están ligados a la construcción del rol tanto de los docentes como de los apoderados en función de la educación emocional y el reconocimiento del rol del otro actor.

Para trabajar con los apoderados y docentes del colegio, se realizarán dos actividades con cada grupo las cuales tendrán una estructura similar. Las docentes participantes pertenecen a los niveles de 1° a 4° básico siendo las profesoras tutoras de dichos cursos (8 en total). Por otra parte, se escogerán 30 apoderados de los mismos niveles que las docentes. La duración de cada reunión será de 90 minutos como máximo y la planificación de estas tendrá como base teórica las cinco competencias

emocionales planteadas por Bisquerra y Pérez (2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal, habilidades para la vida y el bienestar. En la primera actividad tanto apoderados como docentes construirán el rol que consideran deben cumplir para educar emocionalmente a los estudiantes a través de la reflexión de situaciones cotidianas que experimentan con los estudiantes (situaciones que serán entregadas por el equipo de intervención), las cuales estarán relacionadas a cada una de las competencias anteriormente señaladas. Para finalizar dicha actividad, tanto docentes como apoderados definirán acciones concretas para comprometerse a trabajar cada una de las competencias socioemocionales asignadas. La segunda actividad a realizar con ambos grupos, consistirá en trabajar en el reconocimiento del rol del otro actor a través de dinámicas de role playing y/o reflexión utilizando las mismas situaciones que se utilizaron en la primera actividad, es decir, se hará un cambio para que vivencien las experiencias que tiene que sobrellevar el grupo contrario. Para la realización de las actividades se utilizará tarjetas con las situaciones, papelógrafos, plumones y materiales de librería.

Apéndice 12. Manifiesto realizado por docentes y apoderados en el taller 1

Docentes	Apoderados
<p>Conciencia Emocional: en la rutina de acogida aplicar una estrategia diaria intencionada para que los niños y niñas reconozcan sus emociones al llegar al colegio.</p> <p>Regulación Emocional: anticiparse a situaciones que podrían provocar una emoción desagradable, enfocando el estado emocional hacia algo motivador (roles, narración, acuerdos).</p> <p>Autonomía Personal: reconocer y valorar el esfuerzo que los niños y niñas ponen en sus acciones a pesar del resultado. Educar positivamente la actitud de curso (autoestima grupal positiva).</p> <p>Competencia Social: estar alertas para prevenir posibles situaciones de conflicto social (por ejemplo en la conformación de grupos). Realizar mediación inmediata de conflictos apoyando la reflexión de los estudiantes. Trabajar constantemente las buenas relaciones y la empatía unos con otros.</p> <p>Competencias para la vida y el bienestar: promover juegos grupales tanto en clases como en los recreos para transmitir bienestar grupal. Organizar intencionadamente los grupos.</p>	<p>Conciencia Emocional: uso de cuentos o historias. Refuerzos positivos sistemáticos. Generar espacios de conversación en familia (rutinas para compartir).</p> <p>Regulación Emocional: trabajar comunicación emocional a través de situaciones que puedan verbalizar. Dar tiempo para que expresen la emoción siempre acompañándolos. Cuando se calmen, conversar y llegar a acuerdos. Evitar proyectar la emoción displacentera.</p> <p>Autonomía Personal: tener paciencia para no proyectar estrés. Premiar el esfuerzo (independiente del resultado). Fomentar perseverancia.</p> <p>Competencia Social: reforzar reflexión acerca de la empatía (poniendo situaciones concretas). Propiciar como adultos conductas sociales que queremos que los niños desarrollen, a través de situaciones concretas (salidas, cumpleaños).</p> <p>Competencias para la vida y bienestar: guiar a través de la conversación para que encuentren soluciones a los problemas entregando alternativas.</p>