

AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN ALUMNOS DE NIVELES DE TRANSICIÓN

VERÓNICA OLAYA ENIPANE ROMERO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL GRADO MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA
EDUCACIONAL**

**PROFESORAS GUÍAS: MÓNICA MENDOZA BARRA – GIULETTA VACCAREZZA
GARRIDO**

Facultad de Psicología – Magíster en Psicología Educacional

CONCEPCIÓN, julio 19 de 2019

Resumen

El concepto habilidades sociales ha sido ampliamente explorado, por lo que se ha complejizado la articulación de una definición común. Dentro de la variación de su desarrollo, algunos estudios han situado el foco en tópicos específicos como la autorregulación emocional, entendida en términos simples, como la capacidad de iniciar, mantener e inhibir la expresión de emociones y conductas acorde al contexto y la situación. Se expone el trabajo realizado en torno al incremento de la capacidad descrita en niños de Niveles de Transición de un establecimiento educacional, dado que en la fase diagnóstica se detectaron focos atendibles en dimensiones relacionadas con expresión –modulación de emociones y autocontrol. La propuesta de intervención está dirigida a los alumnos, padres y profesoras. Se da cuenta de estimación de logro en alcance de objetivo de incremento de autorregulación en los niños. Se concluye la necesidad de proyección para articular con Planificación curricular, instalación de competencias en profesoras y sustentabilidad de la propuesta.

Tabla de contenido

Introducción	1
Presentación de la institución	2
Tabla 1: Indicadores de Desarrollo Personal y Social	3
Tabla 2: Resultados de aprendizaje	3
Descripción de la demanda.....	4
Antecedentes teóricos.....	5
Tabla 3: Clasificaciones según modelos	6
Diagnóstico	13
Tabla 4: Detalle instrumentos aplicados	14
Tabla 5: Árbol del Problema	18
Planteamiento del problema	19
Diseño de la intervención	20
Tabla 6: Síntesis Diseño de propuesta inicial	23
Implementación y ajustes	24
Tabla 7: Acciones con alumnos.....	24
Tabla 8: Acciones con padres.....	25
Tabla 9: Acciones con profesoras.....	26
Evaluación de objetivos de Intervención	27
Tablas 10 y 11: Autoafirmación – Antes/Después.....	¡Error! Marcador no definido.
Tablas 12 y 13: Expresión emocional – Antes/Después	¡Error! Marcador no definido.
Tablas 14 y 15: Autocontrol – Antes/Después	¡Error! Marcador no definido.
Tablas 16 y 17: Autoafirmación – Antes/Después.....	¡Error! Marcador no definido.
Tablas 18 y 19: Expresión emocional – Antes/Después	¡Error! Marcador no definido.
Tablas 20 y 21: Autocontrol – Antes/Después	¡Error! Marcador no definido.
Tablas 22y 23: Resultados Por Dimensiones Antes/Después	29
Conclusiones	29
Reflexiones finales	32
Referencias.....	34
ANEXOS	38

Introducción

Tradicionalmente se expone que la característica identitaria de las personas está profundamente vinculada a lo social, puesto que es un ser en situación e interacción en un contexto en el que él influye y en el que él mismo se afecta en un continuo de actividad, cambio, relaciones y transformaciones (Revilla, Pericacho y Tovar, 2015). Sin embargo, más allá de los aspectos verosímiles de ésta descripción, no nace completamente equipado para desplegar su ser en el mundo, requiere de aprendizajes para construirse y encontrarse con los otros. En este punto podría decirse que el marco regulador de lo humano depende del proceso de aprendizaje de hacerse socialmente hábil (Oros y Fontana, 2015). Al despliegue de ese aprendizaje podríamos denominarle proceso de desarrollo de habilidades sociales.

Las habilidades sociales han sido ampliamente estudiadas dentro de la Psicología, probablemente por la relevancia que tiene para el desarrollo del ser humano. La Organización Mundial de la Salud declara que éstas aportan al desarrollo individual y social, ayudan a prevenir conflictos sociales, problemas de salud y colaboran en la protección de los derechos humanos (García, Givaduan, Ramírez, Valdéz y Pickens, 2017). A un nivel más modesto se comprende como un concepto que refiere a la interacción positiva con los otros/as como base para un funcionamiento adecuado (González, Ordoñez, Montoya y Gil, 2014). Los medios socializadores reconocidos parten por la familia, ampliándose luego a amistades, instituciones (en las que ocupa un rol relevante la escuela) y grupos sociales más amplios (Cuesta, Prieto y Gil, 2016). Lo cierto es que aunque existe un rol formador tradicionalmente asignado, no implica que esté asegurado y que se responda a cabalidad. Por lo anterior, todo esfuerzo que contribuya en este sentido vale la pena emprenderlo.

Dentro de los constructos abordados por diferentes investigaciones se encuentra la autorregulación emocional, entendida como la capacidad de controlar y modular emociones de formas cada vez más complejas, acorde a reglas sociales Whitebread y Basilio (2012). El informe que se presenta a continuación da cuenta de un proceso de diagnóstico e intervención en niños de Niveles de transición, realizado con el propósito de incrementar la capacidad referida.

Presentación de la institución

La escuela básica donde se lleva a cabo la intervención, se ubica en una comuna de la región del Bío Bío. Se encuentra en el perímetro céntrico, en calle aledaña a la plaza de la ciudad, Fuenzalida N° 512. El establecimiento inicialmente fue rediseñado para una cantidad menor de alumnos a la que tiene actualmente, como una solución parcial, posterior al terremoto de 1960. Recién en el 2003 se agregó un pabellón nuevo. Actualmente cuenta con: patio multiusos, comedor, laboratorio de computación, sala de música, 20 salas de clases, biblioteca, sala de profesores, sala para gimnasio, 5 aulas de recursos y cancha multiusos con patio techado.

El establecimiento tiene una matrícula de 516 alumnos distribuidos en los niveles preescolar y básico, en jornada escolar completa. Recibe alumnos/as de diferentes sectores rurales y urbanos de la comuna, constituyendo por lo mismo un grupo heterogéneo en lo económico, social y cultural. El porcentaje de alumnos prioritarios es de 64,89. En relación a la planta de personal, cuenta con 73 Funcionarios distribuidos en: directivos (3), docentes (33), asistentes de la educación (33) y asistentes profesionales de la educación (7). Como instancias consultivas de apoyo a la gestión funcionan el Centro General de Padres y apoderados, Consejo escolar, Consejo de profesores y Centro de alumnos/as.

El Programa de Integración escolar está conformado por: coordinadora, profesora/es diferenciales (9), Psicopedagoga, Psicóloga, Fonoaudióloga, Kinesiólogo y Terapeuta Ocupacional (estos últimos 3 a tiempo parcial). Actualmente brinda cobertura a 106 alumnos, distribuidos entre necesidades educativas transitorias y permanentes. Por otro lado, no han funcionado talleres durante el año en que se realiza diagnóstico (2017). Cuenta con Programa de alimentación saludable a cargo de Nutricionista. Mantiene redes de tradicionales de apoyo con instituciones como SENDA, OPD, SERNAM, Fundaciones de Programas reparatorios de infancia, etc. No tiene convenio formal con Institutos ni Universidades, sin embargo, recibe frecuentemente alumno/as en práctica de Institutos IPROLA, Valle Central y Universidad de Concepción.

La categoría de desempeño del colegio es Media. Se obtuvo Excelencia Académica hasta el año 2017 y los resultados del último SIMCE 2016 registrados son los que se describen en tabla siguiente:

Tabla 1: Indicadores de Desarrollo Personal y Social

Indicador	4°	6°
Autoestima académica y motivación escolar	72	73
Clima de convivencia escolar	75	74
Participación y formación ciudadana	81	76
Hábitos de vida saludable	66	66

Tabla 2: Resultados de aprendizaje

Prueba	4°	6°
Comprensión de Lectura	264	255
Matemáticas	256	256
Historia, Geografía y Ciencias Sociales		242

La Visión plasmada en el Proyecto Educativo Institucional es llegar a ser un colegio referente en la comuna con una educación de calidad, inclusiva e integral, que permita preparar a los niños/as con herramientas para un adecuado desenvolvimiento a nivel personal y académico en los diferentes establecimientos de enseñanza media de la comuna y desarrollarse de manera efectiva en una sociedad crecientemente exigente. En sintonía con ello la Misión es educar integralmente a los estudiantes a través de la formación valórica y la excelencia académica desde sus potencialidades y procesos propios, “favoreciendo el crecimiento en todas sus dimensiones, a partir de decisiones pedagógicas asertivas y la constante capacitación de nuestros recursos humanos” (PEI, 2015, p.21). Lo anterior remite a procesos centrados en una enseñanza competente, eficiente, efectiva, eficaz y pertinente.

El marco de valores declarado menciona la responsabilidad, respeto, tolerancia, honestidad, solidaridad, libertad y sencillez. En estos valores se basa el perfil del alumno, agregándose la cualidad de la perseverancia y el cariño por la familia. En cuanto al perfil del profesor se busca un facilitador de aprendizajes y formador de valores para la comunidad escolar, con capacidad de trabajar en equipo aportando experiencia, conocimientos técnicos, entusiasmo y motivación.

Se distinguen como líneas de acción entre otras: generar instancias de participación de los diferentes integrantes y estamentos de la comunidad educativa; orientar y desarrollar acciones enmarcadas en los valores institucionales y objetivos transversales; desarrollar proyectos educativos para optar a financiamientos especiales; estimular el compromiso con los valores del patrimonio

cultural colectivo; implementar acciones que apunten al desarrollo integral de los alumnos/as; favorecer la capacitación y autorreflexión permanente de los docentes.

Los objetivos vigentes al momento del diagnóstico registrados en el Plan de Mejoramiento educativo se enmarcan en las dimensiones del SACGE. En la dimensión Gestión Pedagógica el objetivo está orientado a fortalecer la competencia docente en la implementación y cobertura curricular para el mejoramiento de prácticas en aula. En relación a la dimensión Liderazgo se busca potenciar la participación de los integrantes del centro educativo en la elaboración de los instrumentos de gestión institucional, proyectos y Programas, logrando sentido de pertenencia e identidad. En cuanto a Convivencia escolar el objetivo apunta a promover la participación de los actores del colegio en la socialización y ejecución del Plan de Convivencia para contribuir en el mejoramiento del clima organizacional y en la formación valórica de los estudiantes. Finalmente, en la dimensión Gestión de recursos se propone optimizar el uso de recursos para que influyan positivamente en el desarrollo del proceso educativo.

Descripción de la demanda

Inicialmente desde la institución, la demanda descrita parte con la percepción de que alumnos que ingresan a enseñanza básica (1°), presentan conductas disruptivas recurrentes como por ejemplo: dificultad para seguir órdenes o cumplir reglas, reacciones impulsivas o agresivas, rechazo a aceptar el “no” frente a una situación generándose en algunos casos “pataletas”. Observan cierta carencia de recursos para expresar lo que les sucede o sienten de forma verbal, esperar turnos, manifestar empatía o manejarse de forma más autónoma (llevar adelante tareas, ocuparse de sí mismo acorde a su edad). Estos planteamientos han surgido en Reuniones de Equipos de aula, cuando se analizan situaciones conductuales en Consejo, en derivaciones a Inspectoría, Psicóloga o Encargada de convivencia, especialmente en la primera parte del año escolar. Se tiende espontáneamente a adjudicar estos comportamientos a “cambios en la crianza”, “debilitamiento de autoridad paterna” o grado mayor de “inmadurez” en los “niños de ahora”.

La situación desde el punto de vista de los profesores, afectaría el ambiente de aula e influiría en la situación de aprendizaje, ya que se invierte mucho tiempo en controlar conductas, tratar de generar condiciones más acorde al contexto y en el apoyo individual constante. Se agrega a lo anterior la sensación de cierto nivel de tensión o cansancio en los responsables de conducir los procesos de aprendizaje y la “distracción” a la que tenderían a estar inmersos los alumnos. Generalmente el abordaje del problema ha implicado medidas de orientación en reuniones o

citaciones a padres, derivaciones individuales a Psicóloga o Encargada de Convivencia escolar, participación de casos particulares en Programa de Habilidades para la Vida. Se observa en ello iniciativas que apuntan mayoritariamente a la individualidad o a lo paliativo, sin que medie una propuesta más sistemática, formativa y consensuada.

En lo descrito se perfiló la necesidad de diagnosticar sobre el estado de la situación individual y grupal de los alumnos en relación a habilidades sociales o socio-emocionales, condicionantes básicos “en el desarrollo infantil y en su funcionamiento psicológico, académico y social” (López y Yuherqui, 2014, p.62).

Antecedentes teóricos

El concepto habilidades sociales ha sido ampliamente explorado, presentando variaciones en su desarrollo a lo largo de las investigaciones, por lo que se ha complejizado la articulación de una definición común. Siguiendo a autores como Caballo, Hundert, Sorkhabi, Elliot, Gresham y otros se les ha llamado de diversas maneras: habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, destrezas sociales, relaciones interpersonales, habilidades de intercambio social, habilidades socio-emocionales, etc. (Lacunza y Contini, 2011). También como constructo ha incluido variados conceptos afines como, autoestima, asertividad, inteligencia emocional, autorregulación emocional, entre otros. Existe convergencia de que corresponden a capacidades que permiten adecuarse en las interacciones relacionales y contextuales (Cuesta, Prieto y Gil, 2016).

Entre las definiciones que se citan con mayor frecuencia se encuentra la de Caballo (2007), que considera que las habilidades sociales implican un conjunto de conductas que facilitan que el individuo se desarrolle personal e interpersonalmente, pudiendo expresar, actitudes, sentimientos, opiniones, deseos de una forma adecuada al contexto y situación dada; esto posibilitaría anticipar problemas y también resolverlos en la medida que la persona respeta las conductas de los demás. López y Yuherqui (2014) también la definen como un conjunto de competencias que hacen posible que las personas sostengan relaciones sociales positivas, afronten las demandas del entorno y logren ajuste social. El positivo desarrollo de habilidades sociales permite una adecuada expresión de opiniones, deseos, sentimientos y respeto por otros, aumentando la probabilidad de recibir reforzamientos positivos en las interacciones sociales y disminuyendo la probabilidad de conflictos (Oros y Fontana, 2015)

Descriptivamente el concepto implica determinadas características, expresadas por Caballo y Monjas (citados en Delgado, 2017): se ponen en juego en contextos interpersonales, constan de componentes observables y verbales, van a depender de la situación contextual guardando cierta

dependencia del refuerzo social. Se agrega a ello que se considera una habilidad social cuando están presentes tres componentes básicos: lo conductual, que implica desarrollar acciones pertinentes; lo cognitivo, que significa vínculo con pensamiento y juicio personal; lo contextual, pues integra la capacidad de adaptación a la situación y entorno.

Con la finalidad de acercarse a su estudio, proponer procesos de evaluación e implementación de intervenciones se han realizado diversas clasificaciones, sin llegar a una consensuada (Abugatta, 2016). Entre las taxonomías propuestas se encuentran la de Gil-Madrona y Madrid López (citado en Cuesta, Prieto y Gil, 2016) y la de Álvarez (citado en Abugatta, 2016).

Tabla 3: Clasificaciones según modelos

Modelo	Dimensiones de habilidades
Gil-Madrona y Madrid López	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emocionales: implican expresiones y manifestaciones relacionadas con el “sentir”, tales como, el enojo, la alegría, la vergüenza y otras. 2. Instrumentales: Son utilitarias y permiten actuar, tales como los gestos, el uso de la mirada, tono de voz, ritmo y posturas. 3. Cognitivas: considera procesos psicológicos, relacionados con el pensamiento, como identificar gustos, preferencias, necesidades propias y ajenas.
Álvarez	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoafirmación: implica conductas de autodefensa y defensa de otro/as, expresar adecuadamente desacuerdo y acoger de forma apropiada un “no”, la capacidad de pedir favores, interesarse por la explicación de las situaciones y hacer preguntas al respecto. Comprende a la vez, capacidad de manifestar intereses, desagrado y aceptar errores. 2. Habilidad para relacionarse: capacidad de compartir el juego, desarrollar actividades individuales y cooperativas, presentar iniciativa, saber compartir las cosas y pedir prestado según sus necesidades. Contempla la habilidad de establecer vínculos de amistad, mantener adecuada relación con los demás y aceptar seguir órdenes. 3. Conversación: habilidades verbales como atender en una conversación y sostener la mirada, guardar respeto por los turnos al hablar, contar con espontaneidad acontecimientos en los que ha participado, responder preguntas y opinar. 4. Expresión de emociones: Habilidades para hacerse agradable a los demás, capacidad de expresión a través de gestos y palabras desde diferentes emociones, reconocimiento de las emociones de los demás. También ocupar tono de voz acorde a la circunstancia, realizar elogios a los demás y recibirlos con agrado.

En lo expuesto se da cuenta de la amplitud de conceptos asociados a habilidades sociales; la heterogeneidad de definiciones han complejizado las posibilidades de investigación en relación al constructo (Rendón, 2007). Por ejemplo, Berger, Milicic, Torreti, Arab y Justiniano (2009) haciendo revisión de diversos autores expresan que existiría consenso respecto a que conceptos como motivación, autoconocimiento, habilidades sociales y autorregulación, entre otros, formarían parte de un constructo más amplio conocido como inteligencia emocional. Agregan a ello la idea de que el desarrollo socio-emocional debe considerar habilidades sociales y autorregulación.

Por otro lado, San Martín (citado en Bravo y Herrera, 2011) refiere que en las habilidades sociales se pueden distinguir diversos tipos de habilidades: de tipo cognitivo (procesamiento de información, toma de decisiones, de juicio y de aprendizaje), de afrontamiento y autorregulación centradas en la emoción, comportamentales, motivaciones y expectativas. Autorregulación, en este caso, formaría parte del constructo competencias o habilidades sociales. En el mismo sentido, Roca (2014) expresa que el estudio de las habilidades sociales en la psicología científica ha considerado tres dimensiones: la condición motora observable externamente, las cogniciones (creencias, pensamientos e imágenes) y lo emocional. Los componentes emocionales incluyen la capacidad de comprender y regular las emociones propias y ajenas para facilitar las relaciones. También se consideran los cambios fisiológicos corporales relacionados con ellas: por ejemplo, la hiperactivación del sistema nervioso simpático cuando se experimenta ira o ansiedad.

A lo largo de los años, variados estudios han situado el foco en tópicos específicos como la autorregulación emocional (Rendón, 2007). En términos generales, regulación emocional se define como la forma en que el sujeto maneja o modula sus emociones y la de otros (Reyes y Mora, 2007). Dodge (citado en Reyes y Mora, 2007) describe que la regulación emocional comprende el incremento, disminución o mantenimiento de la emoción y su intensidad. En una definición más amplia, González del Yerro (2015) expresa que autorregulación es un conjunto de procesos, intrínsecos y extrínsecos, que identifican, supervisan, evalúan y alteran las reacciones emocionales en su intensidad y rasgos temporales con el objetivo de alcanzar metas. Whitebread y Basilio (2012) enfatizan el aspecto socioemocional de la autorregulación referida a la habilidad de controlar y modular emociones (negativas o positivas) de formas cada vez más complejas, acorde a reglas sociales. Agregan a ello que comprende la habilidad de adaptación a situaciones nuevas, inhibir conductas que se perciben contextualmente inapropiadas y privilegiar comportamientos socialmente esperados.

Gross, Richards y John (2006) también acentúan el carácter adaptativo y funcional de la experiencia emocional puesto que se pone en marcha con la finalidad de alcanzar objetivos, a la

vez, subrayan el carácter social del proceso dadas las estrategias utilizadas por el individuo y las que se ponen en marcha en su contexto social. Refieren que los componentes neurofisiológicos, cognitivos y conductuales de la emoción, unidos al contexto social son susceptibles de ser regulados, afectando o siendo afectados de forma automática o controlada por el sujeto que se regula a sí mismo. Estas posibilidades de modificación o regulación, según el modelo propuesto por Gross (Ainoa, 2017) es susceptible de darse en cualquiera de las cuatro fases o estadios que identifica: cuando se está afrontando una situación que puede provocar reacción emocional, cuando se atiende o ignora la situación, al aproximarse cognitivamente a ella y cuando se expresa la emoción a través de una conducta. Según González del Yerro (2017) siguiendo a Goleman, el estudio de la autorregulación trae la conciencia del vínculo estrecho entre emoción, cognición y contexto cuando el sujeto busca regularse a sí mismo.

A partir de este punto es importante acercarse a la comprensión del proceso que se ha documentado respecto al surgimiento y formación de la autorregulación. Gallardo (2007) expone que en la infancia el desarrollo emocional implica progresar en el autocontrol de los estados emocionales para adaptarse y afrontar la diversidad de situaciones. Los mecanismos concernidos en ese desarrollo se pueden clasificar en endógenos, situados internamente en el sujeto y exógenos, correspondientes al contexto o medio social en el que interactúa (González del Yerro, 2015). En los factores endógenos es relevante la maduración de las redes atencionales, la autorregulación está influida por la red de alerta, modulada por el estado de arousal y comportamientos tempranos de regulación. Se considera en los mecanismos, la función ejecutiva, localizada en la corteza prefrontal: como la estructura fundamental de integración de información, regulación de las emociones, el pensamiento y control de la acción (González del Yerro, 2015).

Respecto a los factores exógenos, se ha destacado el rol fundamental de los padres. En los primeros 3 meses de vida los comportamientos de regulación son muy dependientes de los padres, que están a cargo de aumentar o disminuir la estimulación ambiental (Lozano, González y Carranza, 2005). La importancia de los padres o cuidadores se mantendrá a lo largo de la formación del circuito de mecanismos autorregulatorios, a través del cuidado que los activa (Martínez y García, 2011). La implicación en la crianza de los padres, madres o cuidadores juega un papel determinante para ayudar al niño o niña a establecer una adecuada regulación de este circuito a través del cuidado sensible y cálido que activa sus mecanismos autorregulatorios (Castillo, 2012).

A la edad de los 6 meses aproximadamente se distingue la adquisición de estrategias de regulación asociadas al mayor desarrollo de habilidades motoras que facilitan la evitación de estímulos con la finalidad de regular los niveles de arousal de forma óptima (Lozano, González y

Carranza, 2005). Posteriormente se hace notable el papel de la cognición en la regulación emocional; estudios fijan el acento sobre la exploración de objetos y mantienen la referencia hacia los cuidadores, como mecanismos principales de autorregulación en los infantes (Reyes y Mora, 2007). Se hace notoria en el último cuatrimestre del primer año la característica de la “intersubjetividad secundaria”, en la que el niño se direcciona a compartir con otras personas intereses y experiencias. Esto le permite ampliar progresivamente su repertorio de estrategias comunicativas para autorregularse (González del Yerro, 2015), mostrando mayor conciencia de las demandas sociales y modulación de sus respuestas a éstas (Lozano, González y Carranza, 2005). A los 24 meses se observa que utilizan estrategias de regulación lúdicas de implicación activa (Adrián y Clemente, 2005)

Hacia los 3 años, aumenta la habilidad de representar facialmente emociones como felicidad y sorpresa. Se suma a ello, la capacidad de dar nombre a lo que sienten, aumentando la posibilidad de pedir ayuda por causas más concretas (Adrián y Clemente, 2005). El juego simbólico les permite practicar habilidades de regulación emocional, creando y modificando situaciones que eliciten diversas emociones. Las posibilidades de representación que otorga el juego simbólico facilitan procesos de reflexión y metacognición, lo que a su vez va incrementando la autorregulación emocional y conductual (González del Yerro, 2015). Son capaces de planear y ejecutar acciones sencillas con el fin de actuar sobre los móviles de algunas emociones (Reyes y Mora, 2007). Van apareciendo las emociones conscientes o morales: pena, orgullo, arrepentimiento que señalan que comienza la comprensión de sí mismo. El niño comienza a verse como objeto de observación y evaluación de otro (González del Yerro, 2015).

De acuerdo con Karniol y Koren (citado por Reyes y Mora, 2007) existe una diferencia exponencial entre preescolares y escolares en cuanto a elaboración de estrategias de regulación. Los preescolares realizan acciones sobre el ambiente para modificar sus emociones, en cambio los escolares presentan tendencia a transitar de emociones negativas a neutras o positivas a través de estrategias cognitivas. En la etapa entre los 4 y 7 años, siguiendo las teorías tradicionales de desarrollo, se expone que se va dando en los niños el proceso de distanciamiento del egocentrismo intelectual: comienzan a actuar y trabajar la reflexión (Gallegos, 2005). Esto supondrá un avance en memoria, pensamiento crítico, metacognición y la posibilidad de nuevas coordinaciones con el entorno. Se configura la potencialidad para aprender a: controlar impulsos, reconocer sentimientos propios y ajenos, distinguir lo correcto e incorrecto, empatizar, respetar turnos, adecuarse al entorno, entre otras (Edwards, Moya, Fabio y Morales, 2015).

En síntesis, desde los 3 a los 6 años, según Cole, Michel y Teti (citados en González del Yerro, 2015) el desafío de la autorregulación consiste en: tolerancia al retraso de la gratificación, regulación verbal de las emociones y ajuste de la expresión de emociones al contexto cultural. La infancia es el período crítico para adquirir las capacidades mencionadas según (De Miguel, 2014) y los mecanismos de adquisición serían según Monjas (citada en De Miguel, 2014): aprendizaje de manera directa, el aprendizaje verbal o de instrucción, el aprendizaje por observación y el interpersonal a través del feedback. En función de ello el proceso de adquisición requiere como se ha expuesto anteriormente de mediaciones de agentes socializadores.

Delgado (2017) expone que la encargada de poner en marcha el aprendizaje de habilidades es la familia, secundada por el círculo inmediato de los amigos y posteriormente la escuela. Así, las primeras figuras de apego, tienen un rol relevante para estimular el desarrollo de autorregulación y adquisición de habilidades sociales a través de la respuesta a las necesidades del niño, las interacciones, el juego individual y colectivo, la imitación y la transmisión de claves comunicacionales, entre otras. El círculo familiar provee las bases para el uso de reglas de despliegue emocional, constituyéndose en guías para regular el comportamiento en la interacción social (Rendón, 2007). Según Echeburúa (citado en López y Yuherqui, 2014) la estimulación dada por las figuras significativas correlaciona en forma directa con el grado de autorregulación y desenvolvimiento social de los niños/as.

El rol que cumple la familia lleva a revisar las prácticas de crianza, que conforman la estructura orientadora o la manera en que los padres o cuidadores transmiten al niño/a valores, normas o formas de relación que influirán en su regulación e incorporación en lo social (Cuervo, 2010). Richaud de Minzi (2005) encontró que los estilos democráticos favorecen un desarrollo socio-afectivo adecuado, facilitando afrontamientos adaptativos, mientras que las autoritarias generan ansiedad, evitación y afrontamientos desadaptativos. Al respecto, Ramírez (2007) expone que las prácticas de crianza inadecuadas aumentan la posibilidad de surgimiento de problemas conductuales y falta de adecuación. Los hábitos de crianza, la sensibilidad de los padres o cuidadores hacia las necesidades del niño/a, la aceptación, el afecto y los mecanismos de control, son la base reguladora de las emociones y la conducta (Cuervo, 2010). En este sentido variados autores expresan que los patrones educativos parentales producirán efecto sobre el ajuste socioemocional de sus hijos/as (López, Fernández, Vives-Montero y Rodríguez-García, 2012)

Por otro lado, continuando el proceso del niño, al ingresar al sistema escolar es impelido a desarrollar ciertas habilidades sociales más complejas y extendidas para adecuarse al contexto, interacciones y reglas (Gallegos, 2005). El colegio entonces, se erige como agente socializador.

Entre los escolares los problemas de control emocional más relevantes se relacionan con la incapacidad de tolerar la frustración, regular el enojo y el control de los comportamientos agresivos. Generalmente se lo reconoce como desordenes de conducta, descontrol de impulsos, falta de adecuación, por ejemplo. Las dificultades de comportamiento sobrecontrolado y de timidez, aunque generan ansiedad en los niños, son menos detectados y problemáticos para el contexto escolar (Adrian y Clemente, 2005)

El espacio escolar potenciará la interacción del niño/a con pares y creará vínculo con otras figuras de cuidado (Delgado, 2017). La escuela será proveedora de actitudes y conductas sociales para el niño, siendo el aula mayoritariamente el espacio en el que pasará gran parte del tiempo (Cuesta, Prieto y Gil, 2016). Se entiende que si el objetivo de la educación es buscar el desarrollo integral del alumno, resulta razonable que en el contexto escolar se tome en cuenta la formación de la regulación y la promoción de habilidades sociales incluyéndolo en el currículo (Bravo y Herrera, 2011). Esto se da a conocer también como educación emocional, comprendiéndose como proceso educativo sistemático que busca potenciar el desarrollo emocional como complemento al cognitivo, dotando las herramientas para el conocimiento, la expresión y el manejo de las emociones (Calderón, González y Salazar, 2013).

Dentro del contexto escolar adquiere relevancia el rol del profesor por ser considerado modelo de conductas sociales, con capacidad para moldear el comportamiento social del niño de manera intencionada (Gallegos, 2005). Según López Cassá (2011) los profesores, al igual que los padres, están llamados a colaborar en el aprendizaje de regulación, expresión adecuada de las emociones, estrategias de afrontamiento y autogeneración de emociones positivas. En este mismo sentido, Barrientos (2016) complementa señalando que los profesores requieren de formación en competencias que permitan apoyar a sus alumnos en la autogestión de emociones, capacidad de relación, reconocimiento de emociones propias y ajenas.

La enseñanza de habilidades que faciliten la autorregulación, no puede ser una tarea improvisada y puntual sino dentro de una planificación, teniendo en cuenta a los padres, estudiantes y profesorado (Jares, 2006). Para ello ha de buscarse lugar dentro del currículo y explicitar la intención educativa. En la misma línea Monjas (citado en Sanz, 2013) expone la necesidad de enseñar en las escuelas de forma sistemática las habilidades mencionadas, incluyéndolas en el currículum de forma explícita e intencionada. El objetivo que se ha de buscar es incrementar las condiciones para el aprendizaje, las interacciones sociales y el autocontrol emocional (Capsada y Ferrer-Esteban, 2016).

La importancia de promover el desarrollo de habilidades de autorregulación está fundamentada en diversos estudios. La relación entre regulación emocional y funcionamiento social en la vida cotidiana es una de las más abordada con niños preescolares y escolares (Adrián y Clemente, 2005). Las investigaciones de Kochanska (citado en Adrián y Clemente, 2005) demuestran que el control inhibitorio de las acciones en respuesta a deseos o incitaciones favorece la comprensión y utilización de reglas sociales y morales. Por lo tanto, la competencia en regulación de las emociones, incide en la competencia social y la aceptación de los demás. Otros datos dan cuenta de que niños/as con dificultades conductuales suelen tener bajo control volitivo de sus emociones, control inhibitorio y regulación de la atención (Goodvin, Carlo y Torquati, 2006). El desarrollo de habilidades sociales en el niño es fundamental ya que repercute en su desempeño social durante toda su vida y también desempeño académico (Garaigordobil y Peña, 2014).

Según Álvarez (citado en Abugatta, 2016) las habilidades sociales tienen relación directa con aprendizaje, puesto que para que éste sea significativo, el niño necesita autonomía, confianza en sí mismo y competencia social. Por otro lado, se agrega a ello, según Ballester y Gil (citados en Cuesta, Prieto y Gil, 2016) que existen estudios que correlacionan dificultades en el desarrollo de habilidades sociales en la infancia con desajustes sociales en la vida adulta. Las consecuencias del déficit en habilidades sociales puede influir en bajo rendimiento académico, dificultad para comunicarse, expresar emociones, resolver conflictos y conducir hacia problemas psicológicos como ansiedad social, timidez, depresión, agresividad y baja autoestima (Arias y Muñoz, 2014). Al contrario, un adecuado desarrollo de estas habilidades se relaciona significativamente con salud mental y calidad de vida según Crespo y Prieto (citados en De Miguel, 2014). En el contexto escolar el desarrollo de autorregulación disminuye las conductas conflictivas, contribuye a la expresión de una adecuada autoestima, a la resolución de problemas y al ejercicio de la empatía (Arias y Muñoz, 2014)

Los hallazgos descritos han propiciado el interés por desarrollar numerosas intervenciones, basadas en entrenamientos de: habilidades sociales, aprendizaje estructurado, solución de problemas sociales, autorregulación emocional, entre otros (González, Ordoñez, Montoya y Gil, 2014). A la vez, los resultados de los estudios de numerosas investigaciones citadas en Garaigordobil y Peña (2014) dan cuenta de que los programas de intervención mejoran la autorregulación y diversas competencias sociales. Si bien las intervenciones inicialmente se realizaron en contextos clínicos, en la actualidad ha crecido considerablemente el desarrollo de éstas en contextos educativos con niños y adolescentes dados los potenciales beneficios (Garaigordobil y Peña, 2014). Payton et al. (2008) en revisiones a gran escala del impacto de programas que promueven diversas habilidades

sociales y emocionales en contexto escolar, dan cuenta de mejoría en habilidades socioemocionales, reducción de problemas conductuales, conexión con la escuela, incremento de comportamiento social positivo y rendimiento académico.

En razón de lo anterior, se propone intervenir desde una edad muy temprana para modelar comportamientos y actitudes que faciliten que los niños puedan adecuarse a valores y normas del contexto social y cultural a través de estrategias de socialización (Muñoz, citado en Delgado, 2017). Oros y Fontana (2015), expondrán que si bien los niños nacen con cierta disposición temperamental, la infancia es un período crítico para desarrollar autorregulación y habilidades sociales: la predisposición temperamental requiere de interacción con aprendizajes cotidianos para constituirse en manifestaciones sociales observables.

Diagnóstico

El diagnóstico se focaliza en estudiantes de Pre-kinder, Kinder y 1° básico, con edades comprendías entre 4 y 7 años. El total de alumnos es de 118, distribuidos de la siguiente forma: 34 en Pre- Kinder, 27 en Kinder, 28 en 1°A y 29 en 1°B.

La pregunta que se busca responder es: ¿Cuáles son los factores que influyen en la autorregulación conductual de alumnos de nivel de transición y de primer año básico del colegio Blanco Encalada?

Los objetivos orientadores son:

Objetivo General:

1. Describir factores que influyen en la autorregulación conductual de alumnos de nivel transición y primer año básico del colegio Blanco Encalada

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar las habilidades sociales de los estudiantes desde el colegio y el contexto familiar.
2. Identificar las prácticas que desarrollan los profesores para promover autorregulación de los estudiantes.
3. Conocer normativas institucionales asociadas a la formación y control de conductas

Instrumentos

Tabla 4: Detalle instrumentos aplicados

Instrumento	Descripción	Aplicación
Test de Habilidades de interacción Social (Anexo 1: formato y datos validación). Desarrollado y validado en un Proyecto de Tesis (Abugatta, 2016)	Comprende 24 reactivos agrupados en 3 dimensiones: Expresión de emociones, Autoafirmación y Habilidad para relacionarse. Se puntúa a través de escala Likert, con valor de 1 a 5 (nunca, casi nunca, algunas veces, muchas veces y siempre)	A niños de pre-kinder a 1°básico. Responden los profesores. La recolección y análisis descriptivo de datos se realiza con Programa SPSS.
Entrevista semi-estructurada (Anexo 2)	Agrupar 9 preguntas como punto de referencia, relacionadas con dimensiones Autoafirmación, Expresión de emociones, Habilidad para relacionarse	Responden apoderados. La información se recoge en tablas y se analizan cualitativamente (Anexo)
Pauta de observación de habilidades sociales (Anexo3: formato y datos validación). Construida y validada en Proyecto de Tesis (Gallegos, 2005)	Consta de 39 ítems que se dividen en tres subdimensiones: Habilidades sociales no verbales, Habilidades sociales para lingüísticas y Habilidades sociales verbales.	Se aplica como Pauta de auto-reporte con la finalidad de obtener la visión particular de los profesores sobre sus prácticas. La recolección y análisis descriptivo de datos se realiza con Programa SPSS.
Entrevista semi-estructurada (Anexo 4)	Basada en 4 preguntas acerca de factores que influirían en la autorregulación y habilidades sociales de los niños.	Responden representantes de actores que intervienen con los estudiantes (Profesora, Encargada de Convivencia, Asistentes y Equipo directivo). La información se sintetiza en tablas y se analiza cualitativamente.
Documentación institucional.	Proyecto Educativo Institucional y Reglamento de Convivencia.	Búsqueda de elementos formativos, medios o lineamientos acerca de habilidades sociales y autorregulación. Síntesis de hallazgos (Anexo).

Síntesis diagnóstica

(Ver Anexo 5)

El análisis de los resultados sustenta un primer pronunciamiento respecto a que no existiría un problema generalizado o grave en cuanto a habilidades sociales y autorregulación en los cursos actuales de Pre-básica y los Primeros básicos. Esto se apoya en algunas evidencias de los diferentes instrumentos aplicados. Si se revisan los resultados del Cuestionario de Interacción social aplicado a los niños desde el punto de vista del profesor, focalizándose en resultados estadísticos descriptivos por el total de la muestra, estos dan cuenta de que la mayoría de los estudiantes mostrarían muchas veces prácticas de habilidades correspondientes a dimensiones de Autoafirmación, Expresión de Emociones y Habilidades para relacionarse. A partir de ello se desprende que a modo general sus Habilidades sociales manifestadas en el contexto escolar se caracterizarían por presentar: capacidad de demostrar cariño, mantener buena relación con compañeros, auto-defenderse, compartir juegos, iniciar conversaciones, manifestar preferencias y desagrados, empatizar con los demás, seguir reglas, entre otras.

Estos resultados guardarían coherencia con las Entrevistas realizadas a apoderadas en las que la mayoría manifiesta que sus hijos no presentan dificultades conductuales ni adaptativas significativas en el colegio. Se agrega a ello que las características de sus habilidades sociales en el hogar tenderían prevalentemente a indicar que: presentan capacidad para relacionarse, entablando y manteniendo vínculos de amistad ocupando recursos de observación, acercamiento, reciprocidad en juegos; mostrarían capacidad de autoafirmación al manifestar intereses y gustos, curiosidad por descubrir el por qué de las cosas; expresarían sus emociones de forma verbal y gestual, empatizarían con las de otro/as.

También se articula con el primer pronunciamiento las expresiones recogidas en las entrevistas realizada a personal del colegio, en las que manifiestan su percepción de que actualmente no visualizan dificultades significativas como grupo general de los cursos mencionados. Finalmente frente a este planteamiento aportaría los resultados del Auto-reporte de profesoras respecto a que la percepción de las prácticas que realizan contribuiría a la formación de Habilidades sociales en los niños. Sin embargo, avanzando hacia un segundo análisis que permite mirar más en detalle la información obtenida, se puede realizar un segundo pronunciamiento en el que se distingue que aunque no existiría un problema muy significativo en términos globales, es posible visualizar

“focos”, grupos o dimensiones que presentarían niveles de dificultad atendibles. Cruzando información de las diferentes fuentes de resultados es posible evidenciarlo.

Retomando resultados dados en el Cuestionario de interacción en el análisis por curso y dimensión se encuentran datos a los que atender. En relación al Pre-Kinder B las medidas de estadística descriptiva dan cuenta del hallazgo que las prácticas en la Dimensión Autoafirmación se ubicarían en un nivel regular (3) por lo que aun no formarían parte del repertorio habitual de los niños. Esto se reafirmaría en el análisis de frecuencia por dimensiones en el que Autoafirmación no alcanzaría mayoritariamente un nivel óptimo de desarrollo. En la Dimensión de expresión de emociones, los resultados en frecuencia por dimensiones referiría que más de la mitad de los niños se situarían en un nivel regular hacia abajo. Si bien el Kinder presenta resultados generales favorables, el análisis de frecuencia por dimensiones refiere que un 30% se situaría en nivel regular hacia abajo en la Dimensión de Autoafirmación, porcentaje que también sería atendible.

Cabe rescatar como dato cualitativo que si bien en 1°B, solo un 14% marcó nivel regular hacia abajo en la dimensión mencionada, el informante aclaró que 11 alumnos que se situaban en puntajes más altos (4 y 5), efectivamente realizaban prácticas de autoafirmación pero lo hacían de una forma poco asertada (con pataleta, rabieta, imposición). De forma complementaria, aportaría datos respecto al segundo pronunciamiento, la entrevista realizada a los apoderados en las que manifestaron que existiría cierto nivel de dificultad en aspectos relacionados con Autoafirmación, pues también hacen el alcance que la forma de manifestar por ejemplo, su desacuerdo frente a algo, preferencias o gustos, no sería el adecuado. A la vez, la mayoría de los entrevistados concordaron en que observaban problemas para acatar normas u obedecer reglas en el contexto familiar y algunas dificultades para aceptar un “no” en situaciones fuera de casa.

Las entrevistas con personal de la escuela, refirieron que aunque no hay una dificultad significativa generalizada, existe la tendencia a que emerjan cada año “focos” de dificultades por grupos.

Avanzando respecto a los factores que podrían incidir en la autorregulación surgieron en la recogida de información dos identificables. Uno de ellos surge en la entrevista con el persona: todos aludieron a que el factor gravitante sería el contexto familiar y el rol de las figuras paternas en la formación, vinculándolo a la mayor relevancia que tiene dada la etapa en la que los niños se encuentran. Esto a la vez, coincide con el sustento teórico en el que se asigna a las primeras figuras de apego un rol relevante en la formación de habilidades sociales que favorecen la autorregulación emocional y conductual (Delgado, 2017). Varios de los entrevistados agregaron que se percibía

cierto desligamiento de este rol por parte de los padres, sobre todo en lo referido a instaurar límites, reglas y su rol formativo. Se agrega a ello el dato manifestado por los apoderados respecto a que se presentarían dificultades en relación a acatar normas y reaccionar de forma favorable en el hogar dependiendo con quien de los padres esté.

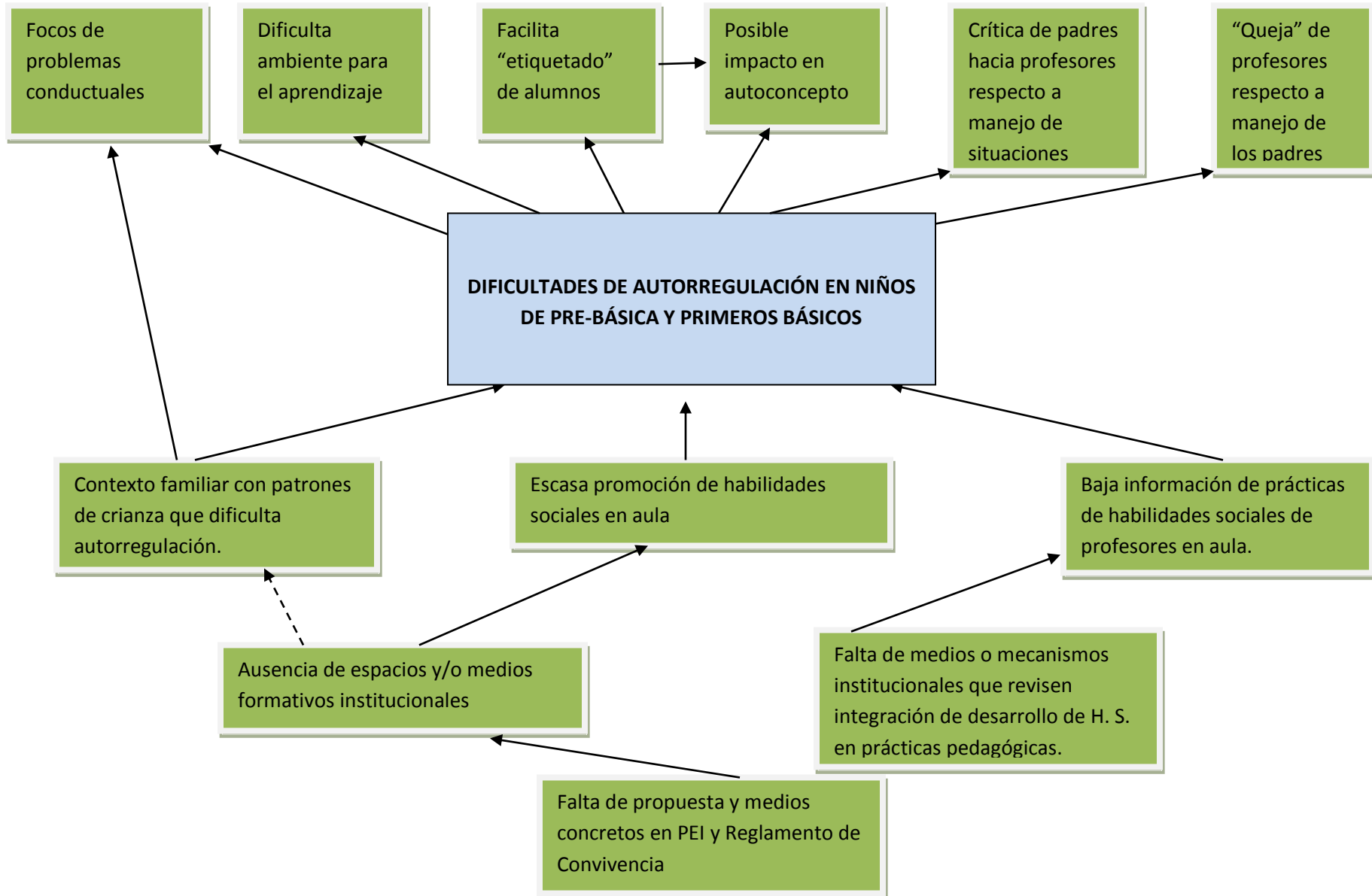
El segundo factor al que atender se desprende a partir de la información obtenida y sería el institucional, puesto que si bien existen principios orientadores y ciertos lineamientos, no se explicitan procesos formativos o medios que promuevan en mayor medida el desarrollo de habilidades sociales. Por otro lado, los incentivos de autorregulación son mayoritariamente sancionadores o remediales, no formativos. Los medios al respecto también son genéricos o exiguos, no hay una propuesta institucional al respecto más allá de talleres que según lo referido no se realizarían sistemáticamente. Esto es posible visualizarlo en la documentación del establecimiento y en lo expresado en las entrevistas con el personal. En las entrevistas, también se ve que la asignatura de Orientación a pesar de tener objetivos al respecto no se ve claro que sea destinada en la práctica a ese fin. Existiría intencionalidad de formalizar éste espacio a través de la planificación, así como establecer medios que colaboren en potenciar el rol de los padres.

Resulta fundamental concretizar la búsqueda anteriormente declarada y otras que se puedan establecer a nivel institucional para responder al rol que el sustento teórico adjudica al colegio, pues sería el espacio potenciador de experiencias socializadoras para desarrollar habilidades más complejas (Gallegos, 2005). Por otro lado, si bien desde el fundamento teórico se da a los profesores un rol importante en el aporte al modelado de habilidades, situándose como referente de ellas (Abugattas, 2016), en el diagnóstico queda mayoritariamente un “vacío” respecto a las prácticas que estarían ejerciendo, puesto a que si bien, existió una respuesta de Auto-reporte, es necesario cotejar con otro medio para determinar si lo arrojado respecto a sus prácticas sería ajustado a la realidad.

Situándose frente a la intervención, se concluye que si bien, no existirían grandes complejidades en relación a las Habilidades sociales de los niños, no es necesario esperar a que se presenten, pues se visualizan algunos focos en los que es factible intervenir. Para ello, se ha de tomar en cuenta, por ejemplo, que hay determinadas dimensiones ya descritas que requerirían de mayor desarrollo; que generalmente año a año se presentan grupos que requieren de mayor acompañamiento por lo que se podría aportar para que institucionalmente se genere una propuesta formativa al respecto.

Finalmente, la propuesta debe considerar a los padres, ahondando más respecto a cómo estarían cumpliendo su rol y el tipo de apoyo que requieren.

Tabla 5: Árbol del Problema



Planteamiento del problema

Situándose frente a una intervención y su justificación, se visualiza que si bien, no existirían grandes complejidades en relación a las Habilidades sociales de los niños, no es necesario esperar a que se presenten de forma generalizada, pues se visualizan algunos focos en los que es factible intervenir para aportar a la autorregulación. Se ha de tomar en cuenta que cuando se presentan dificultades se pueden generar problemas conductuales que obstaculizan el ambiente adecuado para el aprendizaje, si esto se repite en el tiempo facilita el “etiquetado” de alumnos/as con la consecuencia de posible impacto en el auto-concepto. Por otro lado, el problema suele suscitar críticas cruzadas entre padres y profesores respecto al manejo de las situaciones y las responsabilidades adjudicadas.

Los “focos” o dimensiones afectadas tienen relación con conductas como: saber aceptar un “no”, expresar sus quejas, interesarse por el “por qué de las cosas” manifestar intereses y desagrados de forma apropiada, entre otras. Por otro lado, es atendible el área de expresión de emociones, que considera la capacidad para identificar y expresar a través de gestos y palabras diferentes emociones, saber recibir elogios y darlos, demostrar cariño, ser capaces de consolar. La evidencia de estos focos se ve reforzada por datos cualitativos que dan cuenta de que un número importante de niños realizan prácticas de autoafirmación pero la dificultad se sitúa en la forma en que las llevan a efecto: rabieta, imposición o pataleta. Estos datos ayudan a dilucidar que si bien la inquietud inicial en el diagnóstico se orientaba de forma más amplia a Habilidades sociales, la intervención ha de centrarse en abordar de forma más específica aspectos de autorregulación, delimitando los alcances.

Al visualizar el árbol del problema algunos de los factores asociados que se identifican están relacionados con la ausencia de espacios y/o medios formativos, aspectos de patrones crianza de apoderados y escasa promoción de habilidades en el aula que guarda relación con profesores. La propuesta de intervención ha de considerar entonces, a los niños, padres y profesores. Una propuesta formativa en los puntos descritos puede abrir espacio a que institucionalmente se integre el trabajo de forma más sistemática. Finalmente, visualizando las posibilidades de intervención se opta por circunscribir el abordaje a los Niveles de Transición (Pre-básica) por la proyección de trabajo, recursos humanos y tiempos con los que se cuenta.

Diseño de la intervención

Objetivo General:

Incrementar la autorregulación en alumnos de Niveles de Transición de la Escuela Blanco Encalada.

Las actividades a realizar se desglosan por objetivo específico:

- **Obj. 1:** Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.

Este objetivo visualizando el PME institucional se ubicaría en la dimensión Convivencia escolar en sintonía con el objetivo orientado a mejorar el clima escolar y contribuir en la formación personal, social, valórica y académica de los estudiantes.

Acción 1

- Realizar sesiones formativas con los alumnos/as que promuevan habilidades de autorregulación.

Se propusieron 10 sesiones formativas acorde a objetivos transversales curriculares, facilitadas por Psicóloga y Psicopedagoga del Programa de Integración. Los contenidos a desarrollar: identificar, reconocer, expresar emociones propias y ajenas, autoafirmación y otros. Empleando metodologías lúdicas y participativas, se varía según las sesiones entre: teatro de títeres, cuentos en Kamishibai y representaciones (Anexo sesiones realizadas)

Acción 2

- Realizar talleres con los alumnos/as promoviendo estrategias de autorregulación a través del modelamiento.

Se proyectaron 10 talleres de modelamiento de estrategias y recursos de autorregulación tales como: ejercicios de respiración, relajación, visualización, juegos y dinámicas educativas de interacción entre pares. Se busca con ello favorecer hábitos que puedan ser incorporados a la rutina de los niños en el colegio.

(Ver anexo 6 Intervenciones con alumnos)

- **Obj. 2:** Fortalecer en padres o cuidadores prácticas de crianza que favorezcan la autorregulación.

Este objetivo según lo expresado en el PME de la Escuela estaría en correspondencia con la estrategia que busca brindar espacios que permitan a la familia adquirir herramientas para apoyar el desarrollo de sus alumnos, en el área Convivencia Escolar.

Acción 1:

- Realizar sesiones de trabajo para analizar sus patrones de crianza, sensibilizar y orientar acerca de la importancia de desarrollar prácticas que faciliten el desarrollo de autorregulación en los niños.

Se proyectaron 2 sesiones con los padres de 2 horas de duración. Se propuso metodología que facilite la conexión con sus experiencias y la reflexión sobre sus prácticas.

(Ver Anexo 7 Intervenciones con Padres)

Acción 2

- Trabajar en las reuniones mensuales estrategias y tareas a implementar en la cotidianidad de sus hogares.

Los padres o cuidadores optarían en cada reunión por una tarea a realizar durante el mes siguiente. La tarea elegida sería acorde a las necesidades que ellos identifiquen, recibiendo orientación respecto a la implementación y monitoreo en la siguiente reunión concertada.

Acción 3

- Brindar Consejería y orientación individual a quienes lo requieran.

Se implementaría espacio y horario de atención individual a padres y/o cuidadores. Esta acción estaría conducida por la Encargada de Convivencia escolar, con el objetivo de brindar apoyo y asesoría respecto a necesidades que surjan respecto a prácticas de crianza.

- **Obj. 3:** Potenciar prácticas de aula que favorezcan la autorregulación en los alumnos.

Este objetivo en el PME se ubicaría en la Dimensión Gestión pedagógica en la subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula, en la parte orientada a fortalecer competencias docentes que contribuyan al mejoramiento de prácticas en aula.

Acción 1

- Aplicar instrumento de observación acerca de las prácticas de profesoras en aula relacionadas con autorregulación de los alumnos.

Se realizaría de esta forma levantamiento de información faltante respecto a las prácticas con el mismo instrumento que en el diagnóstico los profesores respondieron como autoreporte.

Acción 2

- Retroalimentar y orientar acerca de los resultados.

Ambas acciones se realizarían con finalidad formativa buscando facilitar que las profesoras en su rol modelador de habilidades conozcan las propias, sus fortalezas y debilidades. La retroalimentación permitiría reflexión, posibilidades de potenciar y corregir prácticas.

Acción 3

- Realizar sesiones colaborativas entre profesoras de pre-básica.

Se proyectó buscar iniciativas que promuevan la autorregulación de los alumnos/as en aula; al mismo tiempo compartir información actualizada respecto a importancia de promover la autorregulación en los alumnos.

(Ver anexo 8 Intervenciones con profesores)

Tabla 6: Síntesis Diseño de propuesta inicial

Obj. Específico	Acciones	Indicadores	Verificadores	Responsables
Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.	1. Realizar sesiones formativas con los alumnos/as que promuevan habilidades de autorregulación.	Incremento de nivel de autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol por curso, reflejado en aumento de frecuencia de conductas esperadas.	Pauta de autorregulación al inicio y final de intervención (anexo)	Psicóloga y Psicopedagoga PIE.
	2. Realizar talleres promoviendo estrategias de autorregulación a través del modelamiento.	2 de 3 cursos intervenidos incorporan a su rutina semanal estrategias de autorregulación.	Encuesta inicial y final por curso de estrategias de autorregulación (Anexo)	
Fortalecer en padres o cuidadores prácticas de crianza que favorezcan la autorregulación.	1. Realizar 2 sesiones de trabajo para analizar patrones de crianza, sensibilizar y orientar acerca de la importancia de desarrollar prácticas que faciliten la autorregulación en los niños.	60% de participantes adquieren información de contenidos teóricos y prácticas.	Encuesta percepción de logro al finalizar las sesiones	Psicóloga y Psicopedagoga PIE.
	2. Trabajar en reuniones mensuales estrategias y tareas a implementar en la cotidianidad de sus hogares.	60% de padres o cuidadores realizan tareas que favorecen la autorregulación.	Autoreporte de tareas en reuniones mensuales.	
	3. Brindar Consejería y orientación individual a padres o cuidadores que lo requieran.			Encargada de Convivencia Escolar.
Potenciar prácticas de habilidades sociales de profesoras en aula que favorezcan la autorregulación en los alumnos.	1. Aplicar pauta de observación de habilidades de profesores en aula	2 de 3 profesoras de cursos intervenidos incrementan habilidades que promueven la autorregulación.	Pauta de observación de profesores	Psicóloga y Psicopedagoga PIE.
	2. Retroalimentar y orientar acerca de los resultados.		Reporte de análisis de pauta inicial y final.	
	3. Realizar sesiones colaborativas entre profesores de cursos intervenidos promoviendo prácticas en aula.			

Implementación y ajustes

El proceso de implementación de acciones presentó variaciones en relación a la propuesta inicial. Se da cuenta de ello en el cuadro síntesis a continuación.

Tabla 7: Acciones con alumnos

Acciones Implementadas	Síntesis Procedimiento	Ajustes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 8 sesiones formativas en promedio por curso. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Negociación de espacios, tiempos de trabajo, recursos humanos y materiales con Jefe UTP. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disminución N° de sesiones en relación a las presupuestadas.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 6 talleres en promedio por curso. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordinación con profesoras de cursos a intervenir. ✓ Aplicación pauta de cotejo inicial/final y encuestas. ✓ Preparación de sesiones y materiales con Psicopedagoga. ✓ Reuniones de ajustes con profesora. ✓ Evaluación global de actividades con profesoras. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Extensión de tiempo de aplicación, con seguimiento de dos grupos hasta 1°. ✓ Reducir tiempos duración de sesiones en pre-kinder. Simplificación de contenidos. ✓ Incorporación de otro grupo de pre-kinder año 2019.

Datos de monitoreo: Encuesta de evaluación de sesiones formativas realizadas con los niño/as con ítems correspondientes a tres categorías: Pertinencia de contenidos, Aprendizajes y Facilitación. 100% de profesoras consideraron que los contenidos eran pertinentes para fortalecer la habilidad de expresar emociones y autocontrol en los niños. También que las actividades permitieron a los niño/as adquirir conocimientos acerca de las emociones y su expresión, al igual que aprendizajes que contribuyen al autocontrol. Respecto a la Facilitación consideraron que las expositoras mostraron dominio en el desarrollo de las actividades y que emplearon metodologías apropiadas para llevarlas a efecto (Anexo formato). Pauta de monitoreo con pictogramas aplicada a los niños dio cuenta de que un porcentaje cercano al 90% presentó aprendizajes acerca de contenidos tratados. Respecto a su opinión sobre desarrollo de actividades (con títeres, cuentos y juegos) un % cercano a 100 expresó que les gustó. También consideraron que el trabajo de las facilitadoras había sido bueno (Anexo 9 formato)

Tabla 8: Acciones con padres

Acciones Implementadas	Síntesis Procedimiento	Ajustes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2 sesiones formativas en promedio por curso. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión de recursos y espacio físico con Encargada Convivencia escolar y Directora. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modificación de segunda sesión incorporando contenidos para apoderadas que no asistieron a la primera.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajo en dos reuniones de apoderados (tareas a implementar con sus hijos) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión con DAEM compra servicio de atención. ✓ Coordinación con profesoras para promoción e invitación a sesiones. ✓ Preparación de materiales y espacio con psicopedagoga. ✓ Asistencia a reuniones apoderados para acordar tareas a implementar. ✓ Evaluación de objetivos. ✓ Seguimiento con autoreporte de apoderados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplazamiento de trabajo en reuniones al primer semestre 2019. Reducción de número de reuniones en las que se realizó monitoreo a la mitad. ✓ Retroalimentación del proceso a apoderadas cuyos hijos se incorporaron a los cursos intervenidos.

Datos de monitoreo: Se revisó experiencia al final de primera sesión formativa a través de Conversación enfocada (ORID), a través de preguntas categorizadas en: Objetivas, reflexivas de interpretación y decisión. Se recogieron datos acerca de contenidos que dieron cuenta que lo tratado guardaba relación con sus experiencias, manifestaron interés por aprender acerca de prácticas que ayuden en el desarrollo emocional de sus hijos, valoraron darse cuenta acerca de la necesidad de realizar cambios en prácticas de crianza. Sin embargo, expresaron en un número importante dudas respecto a lograr implementarlos.

Tabla 9: Acciones con profesoras

Acciones Implementadas	Síntesis Procedimiento	Ajustes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicación pauta de observación de prácticas de Habilidades sociales en aula. ✓ Realización de sesión de retroalimentación individual de resultados de pauta. ✓ 3 sesiones formativas acerca de desarrollo de autorregulación en alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo con profesoras en trabajo colaborativo. ✓ Observación en sala para aplicación de pauta ✓ Encuentro individual con profesoras. ✓ Coordinación con UTP , Encargada PIE y profesoras para horario de trabajo colaborativo. ✓ Preparación de materiales con psicopedagoga. ✓ Aplicación encuesta acerca de sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Repetición de sesiones debido a incorporación de profesoras nuevas en cursos intervenidos. ✓ Se agregó realización de sesión con alumnos facilitada por profesoras como modelado para incorporarlo como práctica. ✓ Se agregó reunión de trabajo colaborativo para revisar planificaciones e incorporar propuesta de intervención. ✓ Se agregó posterior a retroalimentación, automonitoreo de profesoras con pauta de observación aplicada. ✓ Se introdujo acuerdo de consenso respecto a resultados de evaluación con pauta de observación.

Datos de monitoreo: Aplicación de Encuesta de evaluación de actividades con ítems correspondientes categorías: Pertinencia de actividades, Aprendizajes y Facilitación (Anexo 10 fomato). El total de profesoras consideró que las actividades aportaban al desarrollo de sus habilidades para promover autorregulación en los niños. 3 de 4 manifiestan haber logrado adquirido aprendizajes acerca del tema y como desarrollarlos, 1 manifestó lograrlo medianamente. El total de profesoras percibieron dominio de parte de Facilitadoras en realización de actividades, considerando adecuadas las metodologías empleadas.

Evaluación de objetivos de Intervención

El desglose por objetivos específicos da cuenta de evaluaciones y estimación de logro de los mismos.

Obj. 1: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.

La aplicación de la Pauta Autorregulación al inicio y final de la intervención a dos cursos muestra una tendencia de estimación de logros. Los resultados se sintetizan a continuación.

Curso 1

Tabla 10 y 11: Autoafirmación – Antes/Después

FREC.	S	AV	N
%	32.2	26.81	40

FREC.	S	AV	N
%	33.9	35.6	30.4

Tabla 12 y 13: Expresión emocional – Antes / Después

FREC.	S	AV	N
%	40.3	30.6	28.9

FREC.	S	AV	N
%	44.5	34.7	20.1

Tabla 14 y 15: Autocontrol – Antes / Después

FREC.	S	AV	N
%	31.8	39.6	28.5

FREC.	S	AV	N
%	34.5	43.3	22.1

Curso 2

Tabla 16 y 17: Autoafirmación – Antes/Después

FREC.	S	AV	N
%	47.9	49.6	2.41

FREC.	S	AV	N
%	55.5	41.1	3.3

Tabla 18 y 19: Expresión emocional – Antes / Después

FREC.	S	AV	N
%	49.5	47.1	3.01

FREC.	S	AV	N
%	54.6	41.2	4.1

Tabla 20 y 21: Autocontrol – Antes / Después

FREC.	S	AV	N
%	48.2	47.2	44.4

FREC.	S	AV	N
%	53.9	42.3	3.7

La aplicación al inicio y al final de la Encuesta de Estrategias de Autorregulación en los cursos intervenidos, dio cuenta de incremento de frecuencia de veces que realizan ejercicios de relajación o activación, juegos que favorecen la capacidad de regular emociones y conductas o estrategias que favorecen la autorregulación (Anexo 11 formato).

En síntesis, al comparar los resultados de la Pauta de Autorregulación aplicada al inicio y final, se observa por curso incremento de frecuencia de conductas tales como: manifestar preferencias, desagrado o interés, reconocer emociones, demostrar cariño a sus compañeros, esperar turno, conservar la calma y otras, relacionadas con Autoafirmación, Expresión de emociones y Autocontrol. Se aprecia desplazamiento de respuestas a frecuencia de A veces y Siempre en detrimento del Nunca. Esto sumado a resultados de la Encuesta que indica incremento de frecuencia que se realiza en los cursos ejercicios, juegos y actividades que favorecen la autorregulación, lleva a estimación de alcance de objetivo planteado. Este buscaba el fortalecimiento de autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.

Obj. 2: Fortalecer en padres o cuidadores prácticas de crianza que favorezcan la autorregulación.

A través de la Aplicación Encuesta percepción de logros al finalizar actividades sesiones formativas con los padres, se reportó que: el 74% de participantes considera que logró reflexionar sobre sus prácticas de crianza a partir de los contenidos tratados, el porcentaje restante considera que lo logró medianamente; el 100% manifestó que los contenidos eran relevantes para la etapa de desarrollo de sus hijo/as; el 98% expresó logro de adquisición de nueva información sobre autorregulación emocional y posibilidades de aplicación de estrategias prácticas, mientras que el 2% reportó logro mediano. (Anexo 12)

El seguimiento de implementación de prácticas a través de Autoreporte de tareas acordadas en reuniones arrojó que sólo un 32% de los padres logró cumplimiento de éstas.

En síntesis, la observación de los datos recogidos por la encuesta aplicada a apoderados, señala que más del 60% de ellos perciben que pudieron adquirir información de contenidos teóricos y prácticos que favorecerían el desarrollo de autorregulación de los niños. De acuerdo con esta información se superó el porcentaje de indicador de logro inicialmente presupuestado. No obstante, el autoreporte que apuntaba a realización de tareas asociadas a prácticas que favorezcan la autorregulación da cuenta que el logro quedó por debajo del 60% esperado, alcanzando un 32%. En razón de lo anterior, si bien el alcance del objetivo se estima como medianamente logrado, cabe acotar que en términos de análisis la implementación de tareas efectivamente realizadas tiene mayor relevancia como indicador de fortalecimiento de prácticas y esto no alcanzó el indicador de logro esperado.

- **Obj. 3:** Potenciar prácticas de habilidades sociales de profesoras en aula que favorezcan la autorregulación en los alumnos.

La sistematización de información recogida con Pauta de Habilidades sociales de profesores que evalúa Habilidades No verbales, Paralingüísticas y Verbales, muestra los siguientes resultados:

Tablas 22y 23: Resultados Por Dimensiones Antes/Después

Frec.	Siempre	A veces	Nunca
HSNV	32,5	55	12,5
HSPL	45,8	54,1	-
HSV	23,1	56,5	20,2

Frec.	Siempre	A veces	Nunca
HSNV	45	47,5	7,5
HSPL	50	50	-
HSV	27,5	60,8	11,6

Tablas 24 y 25: Resultados global Antes/Después

Frec.	Siempre	A veces	Nunca
%	30	55,6	14,28

Frec.	Siempre	A veces	Nunca
%	36	55,6	8,2

La revisión de los datos descritos dan cuenta de aumento de frecuencia de conductas asociadas a habilidades sociales en aula, tales como: establecer contacto visual, sonreír, acercarse, cambiar tonos de voz, felicitar, expresar opiniones y otras. Se visualiza desplazamiento de frecuencia hacia A veces y Siempre en detrimento del Nunca. En función de los resultados se puede estimar que se logró el objetivo propuesto, dado que el incremento se visualiza en las tres profesoras, superando el indicador 2 de 3.

Recapitulando en función de los resultados descritos respecto al de logro de los objetivos específicos y tomando en cuenta que estos tributan al Objetivo General, se puede estimar que la intervención aportó al incremento de la Autorregulación emocional en los niños de Niveles de Transición. Sin embargo, esta interpretación no puede estar exenta de visualizar que el trabajo con los padres representa un aspecto frágil en los logros. Así como, la necesidad de plantearse en las conclusiones señalamientos o reflexiones respecto a la calidad del aporte relacionados por ejemplo, con sustentabilidad y calidad.

Conclusiones

En primera instancia en función de los resultados expuestos se puede estimar que existirían indicadores de que la implementación de la propuesta alcanzó logros respecto a sus objetivos

formales ya descritos en el apartado de evaluación. No obstante, es importante acotar que no se realizó evaluación de impacto dado lo acotado de la intervención, no se aisló variables, ni se implementó grupo de control. Por otro lado, la visualización del proceso general da lugar a reflexiones de diversa índole, eligiendo en este caso exponer en primer término algunas de las constataciones.

Tanto en el proceso de diagnóstico como en la intervención es posible visualizar que el marco teórico se va articulando con la práctica lo que confiere sentido a las decisiones y al proceso que se proyecta y ejecuta. En el caso de la intervención planteada, se constató que había coherencia entre teoría y hallazgos de factores y actores a relevar en el desarrollo de autorregulación en los niños. Delgado (2017) así como otros autores destacan el rol relevante de las primeras figuras de apego en el desarrollo de autorregulación y adquisición de habilidades sociales. Por otro lado, se señala la importancia que tiene el profesor en el contexto escolar por considerarse modelo de conductas sociales y poseedor de capacidades para moldear el comportamiento del niño de manera intencionada (Gallegos, 2005). A esto, se agrega que la institución escolar en su rol de aportar al desarrollo integral debe tomar en cuenta la formación de regulación emocional y promoción de habilidades (Bravo y Herrera, 2011). La articulación de estos antecedentes brindó soporte para definir acciones y realizar un aporte formativo a los actores que participaron del proceso.

El aspecto formativo se lee como unos de los logros de la intervención puesto que se posicionó como tema con las profesoras que están a cargo de la formación de los niños que inician la escolaridad, etapa relevante en el desarrollo de autorregulación y habilidades sociales (Oros y Fontana (2015). En este sentido están sentadas las bases para dar continuidad al trabajo que desemboque en una inclusión más explícita en las planificaciones, acorde con el Currículum de esas etapas. Se agrega como reconocimiento de logro que fue posible implementar de forma regular una intervención en esa línea, abriendo posibilidades de proyección.

Al revisar la implementación de la intervención se observa que es fundamental contar con aspectos que faciliten o sostengan el proceso. En este sentido fue importante contar con el apoyo de la Unidad Técnica Pedagógica, quien facilitó acceso a tiempo, recursos humanos y materiales. En término de lectura más amplia dentro de una institución escolar en la que se interviene con los principales actores del proceso educativo (niños, profesores y apoderados), resulta clave el vínculo con personas del Equipo directivo. La articulación con la Unidad Técnica Pedagógica se presenta a la vez, como una ventana de oportunidad para darle sostenibilidad a las propuestas, por la incidencia que tiene la planificación curricular y determinación de prioridades en el PEI y PME.

Caben mencionar otros aspectos facilitadores del proceso tales como: haber contado con el compromiso y colaboración de la Psicopedagoga del Programa de Integración escolar. El trabajo en colaboración para generar ideas, desarrollar contenidos, elaborar material y desarrollar actividades en aula, es fundamental para una adecuada implementación. Facilitó además la reflexión sobre lo que se ejecutaba, ampliando la mirada más allá de quien planteó la propuesta. La incorporación puntual en áreas específicas de personas que colaboraron se reconoce como una fortaleza, en este caso en particular personal de la escuela que ayudó a realizar grabaciones, niños de otros cursos que participaron en representaciones, por ejemplo, aportó mayor riqueza y redujo impacto de exceso de actividades a realizar por interventora.

Respecto a los facilitadores se concluye que los niños en particular son efectivamente dinamizadores de procesos, puesto que se comprometen con las actividades que se les propone, resultando una experiencia motivadora y fuente de aprendizajes. En razón de ello, se cumple lo que los teóricos apuntan respecto a que la infancia es la etapa de mayor receptividad a los aprendizajes.

Situando la mirada sobre obstaculizadores de la implementación, se reconoce que la cultura escolar que tiende a presentarse saturada de actividades, interrupciones y labores administrativas, se constituyó en algunos momentos en motivo de dilación en la elaboración e implementación de actividades. Analizando es posible preguntarse si no hubo una mayor necesidad de sensibilización de la necesidad de abordar de forma sistemática la intervención para poder contar con mayor tiempo y priorización de opciones. Por otro lado, un evento que también se presentó como limitante que retrasó la implementación de acciones que darían mayor sustentabilidad a la propuesta, fue el cambio de Jefe de Unidad Técnica Pedagógica. Lo anterior se debió a que se había avanzado en el acuerdo de formalizar la inclusión de contenidos de propuesta en la planificaciones de pre-básica y Kinder. Actualmente, esto requiere de profundización la persona que se hizo cargo de la Unidad Técnica Pedagógica.

Una pregunta que es fundamental al momento de concluir la intervención es acerca de la calidad del proceso abordado. Surge esto a raíz de que independiente de que los resultados parecen indicar avances, es posible cuestionarse respecto al grado de los avances. Por ejemplo, si bien las profesoras mostraron avances respecto a incremento de frecuencia de conductas que promueven modelado de habilidades ¿es suficiente avance de Nunca a A veces? O el proceso debe aspirar a que un alto porcentaje se sitúe en Siempre. La reflexión en este sentido lleva a plantearse las limitaciones que se perfilan en la intervención. Siguiendo con el ejemplo, aunque las profesoras participaron en las actividades, más allá de la observación de un externo se automonitorearon para avanzar en las habilidades sociales en aula, facilitaron un taller con los niños, esto no garantiza que

las variaciones positivas se mantengan. Esto lleva a relevar otro aspecto fundamental a cumplir en una intervención que es la sustentabilidad.

Acorde con lo planteado anteriormente la conclusión más importante es la necesidad y el compromiso de realizar seguimiento al proceso. Para ello, en esta intervención en particular se espera reactivar la articulación con la Unidad Técnica Pedagógica para formalizar su inclusión en Planificaciones, acorde a lineamientos del Currículum de Pre-Básico y Primero. Requiere también definir como se realizará el seguimiento de la implementación de las actividades en aula por parte de las profesoras, lo que daría cuenta de instalación de competencias. En otra línea, también se requiere proyección de trabajo con los padres que fue el eslabón débil de la intervención. Es importante sostener la idea de procesos.

Finalmente, cuando se piensa en una intervención concordante con la desarrollada, se recomienda mantener una mirada realista y práctica respecto a: líneas de intervención, definición de temática y actores fundamentales a considerar. Lo central es lograr coherencia y articulación en la propuesta. Otro punto a tener en cuenta sería definir de forma clara no sólo instrumentos y medios para evaluación inicial y final, sino para monitoreo. Esto brinda oportunidad de reflexión sobre ajustes a realizar. Aunque es recurrente, se constata que efectivamente las metodologías lúdicas y participativas brindan oportunidades de aprendizajes motivadoras y efectivas en los niños. Por último, la consideración de la sustentabilidad de la intervención e instalación de competencias requiere ampliar la mirada para el diseño y perfila mejores oportunidades de éxito.

Reflexiones finales

Una de las principales constataciones a nivel de experiencia es el aprendizaje de que la implementación de una intervención constituye un proceso exigente que no implica sólo el hacer sino la reflexión sobre ello. Desde el diseño del diagnóstico hasta la implementación y evaluación de la intervención, es necesario monitorear y retroalimentar el proceso con rigurosidad y flexibilidad a la vez: rigurosidad para analizar y llevar adelante las acciones, flexibilidad para realizar ajustes y cambios.

Otro aspecto es que lleva a dialogar, coordinar y gestionar con diferentes actores por lo que aporta al desarrollo o crecimiento de habilidades de trabajo en equipo y actitud proactiva. Abre a una mirada amplia sobre el espacio educativo, lo que se propone para que prospere implica ir articulándose con las estructuras y contenidos del quehacer institucional, por lo tanto las acciones no pueden ser aisladas sino coherentes. Requiere ir buscando o creando para la propuesta un

sustento desde un espacio, un lineamiento dentro de la institución y convencer de que aporta al crecimiento de la misma.

Lo anterior releva la necesidad de hacer propuestas que sean sustentables y desencadenen procesos que vayan implicando a más actores. Acorde con ello la instalación de capacidades y experiencias tiene que ser un foco de trabajo fundamental para avanzar en los procesos.

Constituye un aprendizaje la necesidad de acoger cierto nivel de frustración respecto al ritmo y los tiempos en el contexto educativo que propende, en la experiencia de la interventora, a dilatar procesos, a priorizar otras actividades. Implica entonces, reconocer lo que genera en lo personal esto y plantearse de forma constructiva sostener con sistematicidad lo que se propone.

Finalmente, visualizando la experiencia de aprendizaje y analizando la cotidianidad de mi espacio laboral, vuelvo a relevar en la reflexión que el trabajo en el ámbito socio-emocional constituye una demanda a la que hay que seguir abriéndole espacio para el desarrollo de los niño/as, la convivencia y los aprendizajes en el contexto educativo.

Referencias

- Abugattas, S. (2016). *Construcción y validación del Test "Habilidades de Interacción social" en niños de los Distritos de Surco y La Molina de Lima* (Tesis de Grado). Universidad de Lima, Perú.
- Ainoa, H. (2017). *Diferencias en la autorregulación emocional y la complejidad cognitiva en situaciones terapéuticas críticas entre terapeutas noveles y expertos* (Tesis doctoral). Universidad Ramón Llull, Barcelona, España.
- Arias, N. y Muñoz N. (2014). *Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social* (Tesis de Grado). Universidad Academia del Humanismo Cristiano, Chile.
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de Educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- Berger, Ch., Milicic, N., Torreti, A., Arab, M. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos.
- Bravo, A. y Herrera, L (2011). Convivencia escolar en Educación primaria. Las Habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de Educacao e Humanidades*, 1, 173-212. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625214>
- Caballo, V. (2007). *Manual de entrenamiento de las habilidades sociales*. Mexico: Siglo XXI
- Calderón, M., González, G. y Salazar, P. (2013). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades investigativas en educación*, 14 (1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/13213/18335>
- Castillo, K. (2012). *Inteligencia emocional. Un estudio exploratorio en niños desde un modelo de habilidades cognitivas* (Tesis de Grado). Universidad de Aconcagua, Argentina.
- Capsada, Q. y Ferrer, E. (2016). Cómo trabajar la autorregulación y la metacognición en el aula: ¿qué funciona y en qué condiciones? *Ivalua*, 5, 1-40. Recuperado de http://www.ivalua.cat/documents/1/22_12_2016_10_16_15_educacionsocioemocional_QF5_221216.pdf
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6 (1), 111-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261009>
- Cuesta, P., Prieto, A. y Gil, P. (2016) Evaluación diagnóstica de la enseñanza conjunta de habilidades sociales y motrices en educación infantil. *Opción*, 32(7), 505-525. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480030>.
- De Miguel, P. (2014) Enseñanza de habilidades de interacción social en niños en riesgo de exclusión social. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1 (1), 17-26

- Delgado, J. (2017), *Análisis de fiabilidad y validez interna del cuestionario de habilidades de interacción social de Monjas en una muestra de niños de 8 a 12 años* (trabajo de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ambato, Ecuador.
- Edwards, M., Moya, C., Fabio, C. y Morales, F. (2015). *Tiempo de crecer. El desarrollo de niños y niñas de 4 a 10 años*. Santiago: La Mandrágora Ltda.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 143-159. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>
- Gallegos, M. (2005). *Desarrollo de habilidades sociales en niños: Instrumento para observar profesores de Matemáticas de NB2 y NB3* (Tesis para Magister). Pontificia Univesidad Católica, Chile.
- Garaigordobil, M. y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology*, 22 (3), 551-567. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2014/09%20Habilidades%20Sociales%20PC.pdf
- García, G., Givaduan M., Ramírez, Valdéz, E. y Pickens, S. (2017). El cuidado de la salud como semilla para el desarrollo: experiencia de una Programa basado en habilidades para la vida y reducción de barreras prosociales. *Acta de investigación Psicológica*, 1-11
- Goodvin, R., Carlo, G. y Torquati, J. (2006). The Role of Child Emotional Responsiveness and Maternal Negative Emotion Expression in Children's Coping Strategy Use. *Social development*, 591-611. Recuperado de <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpredir=1&article=1225&context=psychfacpub>
- González, R., Ordoñez, A., Montoya, I. y Gil, J. (2014). Intervención en habilidades sociales para la educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 600-606.
- González del Yerro, A. (2015). La autorregulación y su desarrollo en la primera infancia. *Educación y Desarrollo*, 53-86. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/278018484>
- Gross, J., Richards, J. y John, O. (2006). *Emotion regulation in everyday life*, 13-35. Recuperado de <http://www.wisebrain.org/media/Papers/EmotRegDaily%20Life.pdf>
- Gutiérrez, M. y López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Mayo-Agosto, 42-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=338241632004>
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Recuperado de <http://2.droppdf.com/files/sSFET/pedagog-a-de-la-convivencia-biblioteca-de-aula-spanish-edition.pdf>

- Lacunza, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (23), 159-182. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf
- López Cassá, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López, G. y Yuherqui, G. (2014). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de la paz. *Revista académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo*, 2, 60-73.
Recuperado de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/jcs/article/view/255/79>
- López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Vives-Montero, M. y Rodríguez-García, O. Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños en educación infantil de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, 28 (1), 55-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16723161007.pdf>
- Lozano, E., González, C. y Carranza, J. (2005). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20 (1), 69-79. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720107
- Martínez, M. y García, M. (2011). Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), 535-545. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592004>
- Oros, L. y Fontana, A. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas?. *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166870272015000100006&lng=es&tlng=es
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>
- Ramírez, M. (2007). Los padres y los hijos: variables de riesgo. *Educación y Educadores*, 10 (1), 27-37. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a03.pdf>
- Rendón, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectiva en Psicología*, 3(2), 349-363. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930213>
- Revilla, J., Pericacho, C. y Tovar, F. (2015). La articulación de las identidades sociales y colectivas: una perspectiva situada. *Papeles del CEIC*, 2, 1-30. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/14111/13229>

- Reyes, M. y Mora, C. (2007). Regulación emocional de la ira y diferencias de género en la edad Preescolar. *Psicodebate, psicología, Cultura y sociedad*, 87-110. Recuperado http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/418809/Tesi_Ainoa_Hilari.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Richaud De Minzi, M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37 (1), 47-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80537102>
- Roca, E. (2014). *Como mejorar tus habilidades sociales*. Recuperado de <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>
- Sanz, S. (2013). *Las habilidades sociales en educación infantil: propuesta educativa* (Tesis de Grado). Universidad de Valladolid, España.
- Whitebread, D. y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños. *Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 16 (1), 15-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377002>

ANEXOS

ANEXO 1: PAUTA DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

La presente pauta tiene como objetivo evaluar las habilidades de interacción social en niños. Se presentará una serie de enunciados y usted deberá señalar la frecuencia con la que el niño realiza lo planteado en cada afirmación. Por favor sea lo más objetivo posible al momento de responder.

Sexo del niño: _____

Edad del niño: _____

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1. Expresa verbalmente si pierde en una competencia					
2. Manifiesta su preferencia al momento de elegir una actividad					
3. Inicia conversaciones					
4. Consuela a un compañero si se siente triste					
5. Si le desagrada un juego es capaz de decirlo					
6. Sabe defenderse si sus compañeros lo molestan					
7. Mantiene la mirada cuando se le habla					
8. Sabe expresar sus quejas en el salón de clases					
9. Sigue órdenes en el salón de clase					
10. Le hace elogios a sus compañeros					
11. Si un compañero hace algo que le desagrada, es capaz de decírselo					
12. Demuestra cariño por sus compañeros					
13. Mantiene una buena relación con todos sus compañeros					
14. Recibe con agrado los elogios de los demás					
15. Si durante el recreo se produce una					

injusticia, es capaz de reclamar					
16. Comparte sus juguetes con sus compañeros					
17. Es invitado por otros niños para jugar					
18. Le interesa saber el por qué de las situaciones					
19. Expresa el cariño que siente hacia sus profesores					
20. Trabaja en equipo con sus demás compañeros					
21. Reconoce el estado de ánimo de sus profesores					
22. Sonríe de manera espontánea					
23. Expresa la alegría que siente al completar una tarea satisfactoriamente					
24. Hace preguntas sobre un tema nuevo para él					

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser- Meyer-Olkin de adecuación de muestreo .93

Prueba de esfericidad de Bartlett

Aprox Chi-cuadrado 3125.77

Gl 276

P -.001

Datos de validación: Se recurrió a juicio de 5 expertos obteniéndose evidencias de validez. En relación a hallazgos psicométricos se hace referencia a validez de contenido y de estructura interna. Se observan tres factores definidos y altas cargas factoriales entre ellos, lo que arroja coeficientes altos de confiabilidad en puntuaciones de cada dimensión y de prueba total. Superan el valor mínimo aceptado de 0.70. Se obtuvo un valor .93 en la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin siendo considerado un valor apropiado (Abuggatas 2016). En la prueba de esfericidad de Bartlett se obtiene puntuaciones estadísticamente significativas (indicadas en el cuadro resumen). En términos generales, las variables presentan correlación entre sí.

ANEXO 2: ENTREVISTA A APODERADOS

Dimensión: habilidad para relacionarse

1. ¿Considera que su hijo/a establece amistad con facilidad y mantiene una buena relación con los demás?
2. ¿Cómo se relaciona en un contexto en el que existen normas y límites?
3. ¿Sabe adecuarse y comportarse al lugar y la situación? Comente.

Dimensión: Autoafirmación

1. ¿Cómo manifiesta sus gustos e intereses?
2. ¿Se interesa en preguntar “el por qué” de las cosas? ¿Cómo, cuándo?
3. ¿Es capaz de manifestar que no está de acuerdo con algo? ¿Cómo lo hace?

Dimensión: Expresión de emociones

1. ¿Cómo expresa sus emociones?
2. ¿Demuestra que comprende las emociones de los demás? ¿Cómo?
3. ¿Cómo reacciona ante los elogios? ¿Es capaz de ofrecerlos?

Nota: en caso de responder SI o NO se le pedirá que describa la conducta o dé ejemplos.

ANEXO 3

Pauta de observación de habilidades sociales Profesores

Nombre Profesor : _____

Colegio : _____

Curso : _____

Fecha : _____

S : Siempre	AV : a veces	N: Nunca
--------------------	---------------------	-----------------

Siempre	Más de dos veces durante la observación
A veces	Alguna vez durante la observación
Nunca	Nunca se observa

Habilidades sociales no verbales (HSNV)

Indicadores	S	AV	N
1. El profesor frunce las cejas cuando llama la atención a los niños			
2. El profesor está sentado en su escritorio			
3. El profesor se acerca a conversar a todos los grupos de trabajo			
4. El profesor golpea un objeto (mesa, pizarra) en un momento de enojo			
5. El profesor sonríe cuando felicita a los niños por su trabajo			
6. El profesor gesticula cuando da indicaciones a los niños			
7. El profesor mueve la cabeza gesticulando una desaprobación cuando un niño le muestra su trabajo			
8. El profesor muestra al grupo el trabajo bien hecho de un niño			
9. El profesor establece contacto visual con los niños			
10. El profesor se acerca a los niños que preguntan desplazándose por toda la sala.			

Habilidades sociales paralingüísticas (HSPL)

Indicadores	S	AV	N
11. El profesor cambia el tono de voz mientras da una explicación para dar mayor énfasis			
12. El profesor habla con una velocidad que se le entiende lo que dice			
13. El profesor usa un tono distinto al dar una indicación que al pedir silencio			
14. El profesor llama la atención a un niño con tono de voz fuerte			
15. El profesor habla con un volumen de voz adecuado para que escuchen todos los niños de la sala			
16. El profesor habla haciendo pausas para que los niños puedan intervenir			

Habilidades sociales verbales (HSV)

Indicadores	S	AV	N
17. El profesor expone a los niños la planificación de la clase			
18. El profesor realiza preguntas a los niños después de dar una indicación para aclarar si hay dudas			
19. El profesor realiza preguntas desafiantes a los niños			
20. El profesor cambia las palabras para explicar una indicación a un niño que no entiende			
21. El profesor aprueba verbalmente un trabajo que se le muestra			
22. El profesor felicita a todos los niños de un grupo que presenta buen un trabajo			
23. El profesor acepta que los niños opinen frente a sus indicaciones			
24. El profesor inicia conversaciones con los alumnos			
25. El profesor mantiene conversaciones con los alumnos			
26. El profesor dice cuando está molesto			
27. El profesor explica el motivo de su molestia			
28. El profesor es mediador en un conflicto entre alumnos			
29. El profesor expresa su opinión cuando está en desacuerdo con lo que dice un niño			
30. El profesor pide comentarios acerca de sus indicaciones			
31. El profesor interrumpe a un niño que se dirige a sus compañeros			
32. El profesor introduce temas de conversación			
33. El profesor solicita información a los alumnos de cada grupo de trabajo			
34. El profesor expresa su desacuerdo			
35. El profesor pide disculpas si se da cuenta que ha dicho algo			

errado			
36. El profesor ofrece ayuda a todos los grupos de trabajo			
37. El profesor espera su turno en una conversación con un alumno			
38. El profesor solicita aclaraciones a un alumno que habla en forma confusa			
39. El profesor comenta los aportes de los niños			

ANEXO 4 - ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Encargada Convivencia-Profesora-Asistente-Directivo

1. ¿Qué factores piensa usted influyen en la autorregulación de los estudiantes? ¿De qué forma?
2. Institucionalmente ¿existen medios o estrategias formativas al respecto? ¿Cuáles?
3. ¿Qué rol asigna a la familia respecto al desarrollo de habilidades sociales que promueven la autorregulación de los niños?

ANEXO 5

Datos Síntesis Diagnóstica

SÍNTESIS ENTREVISTA APODERADAS

Dimensión- preguntas	Apoderado 1	Apoderado 2	Apoderado 3	Apoderado 4	Apoderado 5	Síntesis
D. Habilidad para relacionarse						
¿Considera que su hijo establece amistad con facilidad y mantiene una buena relación con los demás?	Es fácil para ella. Llega a un lugar se acerca a otros niños/as, pregunta ¿cómo te llamas?, etc. Mantiene en general buena relación con otros, pero cuando alguien no le cae bien lo hace notar, por ejemplo, no lo saluda	Le cuesta entablar amistad, es muy tímido. Tiende a quedarse al lado mío. No se acerca por iniciativa propia. Cuando establece una amistad la mantiene, juega, es capaz de compartir sus cosas.	Es muy sociable, adaptable. Se acerca, busca conversación, socializa de buena manera. Conserva sus amistades.	Establece amistad con facilidad, conversa enseguida. Observa y luego se acerca. Es relativo lo de mantener una buena relación, de repente se lleva muy bien otras veces pelea. Es muy regalona y quiere ser el centro de atención. En la escuela no hay dificultades, en casa sí, con la prima pelea hartos.	Cuando llega a un lugar se integra bien, busca conversación, pregunta. Mantiene buena relación con los demás, tiene amigos, acepta que le digan cosas, participa en juegos. Tiene algunos amigos con los que juega más.	4 de 5 establecen amistad con facilidad, mientras que uno presenta dificultad. Tres de ellos mantienen buena relación con otro/as. Dos presentan variaciones: una en cuanto a que si alguien no le cae bien lo hace notar abiertamente, otra que fluctúa entre llevarse bien y pelear.

<p>¿Cómo se relaciona en un contexto en el que existen normas y límites?</p>	<p>En realidad es un poco porfiada, trata de hacer lo que ella quiere. A mí trata de “chantajearme” o convencerme haciendo caras, al papá le hace caso al tiro. Le cuesta aceptar límites, quiere hacer su voluntad, sino se frustra.</p>	<p>En casa no hace caso, es regalón porque es hijo único. No obedece cuando tiene que ordenar, con los temas de la tele, cuando tiene que acostarse... Con el papá hace lo que quiere porque le hace los gustos. Incluso le hace pataletas. En cambio en el colegio sí obedece.</p>	<p>Entiende los parámetros. No presenta problemas ni en casa ni en el colegio.</p>	<p>Me obedece a mí, pero al papá no. El tiene que enojarse mucho para que le obedezca. Yo si digo una cosa, es. Le cuesta obedecer respecto a las horas de acostarse o a lo que puede hacer. Estando el papá se complican las cosas.</p>	<p>Le cuesta bastante. Siempre pide explicaciones, hay que decirle las cosas más de una vez, hay que ser insistente para que siga órdenes (conmigo, con la profesora). Es un poco taimado.</p>	<p>4 de 5 presentan algún grado de dificultad para seguir normas u obedecer reglas, tratando de imponer su voluntad. Esto dependería de la persona que intenta que las siga. Sólo 1 no presentaría ningún tipo de dificultad para adecuarse a normas. 3 de 5 no presenta este problema en la escuela, sólo en casa.</p>
<p>¿Sabe adecuarse y comportarse acorde al lugar y situación?</p>	<p>Por lo de la respuesta anterior, tiene ciertos problemas de adecuación, por ejemplo, cuando vamos a comprar le cuesta entender un “no” y hace berrinches. Sin embargo, en el colegio se adecuaba bien, no hay quejas al respecto.</p>	<p>Le cuesta integrarse a espacios nuevos, lloró mucho cuando lo cambiamos de jardín. Cuando salimos no hace pataleta o desorden, se pone tímido, cuando es un espacio nuevo o desconocido.</p>	<p>Se adecua a diferentes contextos, cuando salimos, en la escuela. Sus comportamientos son acordes.</p>	<p>En general se adecua a las situaciones. Conmigo se adecua, con el papá no. Por ejemplo, si va al supermercado y ella quiere algo, él cede. En la escuela se adecua sin dificultades.</p>	<p>En lo familiar se adecua, también cuando salimos. En las clases costó que se adecuara, hacía pataletas, se metía debajo de la mesa o se tiraba al suelo, se taimaba.</p>	<p>3 de 5 presenta algún nivel de dificultad para comportarse acorde al lugar y situación. Uno sólo presentaría dificultad en sala de clases. Uno/a solo/a no presentaría ningún tipo de dificultad.</p>

D. Autoafirmación						
¿Cómo manifiesta sus gustos e intereses?	Dice lo que le gusta en comida, ropa, lo que quiere ver en la tele. Trata de imponer sus gustos e intereses.	Normalmente dice lo que quiere o le gusta. A veces tiende a ordenar al papá porque él le hace todos los gustos, incluso cuando quiere algo le hace pataletas.	Claramente si no le gusta algo lo dice y de una manera adecuada. Ahora último ha cambiado y lo expresa con llanto, tiende a llorar en vez de hablar. Manifiesta sus intereses, le gusta la música, el baile, lo artístico. Participa, baila, canta, pide instrumentos musicales.	Dice lo que le gusta. Conmigo lo pide o lo dice bien, al papá puede hacerle pataletas. Le gustan los libros, dibujar...	En general expresa lo que quiere, en cuanto a lo que quiere ponerse en ropa, lo que le gusta comer y ver en la televisión. En general lo expresa bien.	Los cinco manifiestan sus intereses y gustos respecto. Tres de ellos, sin embargo, buscan imponerlos (con pataletas, por ejemplo). Una tiende a hacerlo a través del llanto. Uno los expresaría de forma adecuada.
¿Se interesa en preguntar el “por qué” de las cosas?	Es curiosa, quiere saber todo, pregunta por qué, busca en el computador, pregunta cómo funcionan las cosas.	Se interesa en preguntar ¿qué es eso? ¿qué vas hacer?, pide explicaciones por ejemplo, ¿por qué no funciona mi autito?	Pregunta mucho, porque en casa es costumbre dar razones de las cosas. Le gusta conocer cosas, aprender.	Hace muchas preguntas, por ejemplo, preguntó bastante sobre el embarazo. Si uno no le explica trata de averiguar ella.	Se interesa mucho en preguntar. Pregunta sobre la vida salvaje, sobre la electricidad, también el por qué de las normas.	Todos se interesan por preguntar el por qué de las cosas, averiguar, aprender ...
¿Es capaz de manifestar que no está de acuerdo con algo?	No lo manifiesta bien. Tiende a “amurrarse”	Sí lo dice. Varias veces no adecuadamente:	Tiende a decirlo, lo dice con su lenguaje	Manifiesta y dice cuando ella no quiere algo.	Dice cuando no está de acuerdo y siempre	Todos manifiestan cuando no están de acuerdo con algo.

		se enoja, llora y se tira al suelo.	corporal. Pasa del llanto y luego comenta, lo dice en palabras.	Generalmente dice todo lo que ve o le pasa. Hay diferencias también en la manera de manifestar al papá y conmigo. A él le hace pataleta.	pregunta por qué. Cuando se enoja se va a la pieza.	Tres de ellos muestran cierto grado de dificultad en la forma de manifestarlo: “amurrarse”, pataleta, llorar. Una pasa del llanto al diálogo. Uno lo dice y pregunta el por qué.
D. Expresión de emociones						
¿Cómo expresa sus emociones?	Es expresiva, se emociona con una película por ejemplo, llora cuando está triste, ríe cuando está contenta.. No es agresiva con la rabia, pero se tensa y se va a la pieza.	Expresa su alegría jugando, riendo, cuando está enojado se “amurra”. Se nota lo que le pasa. El enojo no lo maneja bien: llora, se tira al suelo, es capaz de agredir a su papá porque él se lo aguanta. En cambio en el colegio es tímido, incluso para defenderse.	Cuando está alegre: mucha risa, tristeza: mucho llanto. Normalmente no pasa por situaciones de rabia, pero tiende a llorar.	Manifiesta su tristeza llorando, ríe cuando está alegre. La rabia no la manifiesta bien, por ejemplo, le pega a la hermana. En el colegio no presenta problemas al respecto.	El cariño lo expresa gestualmente, hace cariño, dice cosas agradables. El enojo lo expresa “rabiando”, retando (“eres mala madre”, “tu no mandas”), llora y se va la pieza.	Todos expresan con facilidad la tristeza y la alegría, a través de gestos, el llanto, la risa. La rabia presenta fluctuaciones respecto a la manera de manifestarla: una con tensión y retirándose a la pieza, dos llegando algún grado de agresión, dos con llanto.
¿Demuestra que comprende las emociones de los demás?	Es capaz de darse cuenta de las emociones de los demás. Por	Se da cuenta de las emociones de las personas cercanas, de	Sí, sobre todo a mí. Nota cuando pasa algo, consuela y	Ella se da cuenta de las emociones, por ejemplo, me	Sí, demasiado. Por ejemplo: cuando murió el abuelito le dijo a	Todos manifiestan empatía con las emociones de los demás (tristeza,

	ejemplo, si ve a alguien triste pregunta ¿por qué estás así? Y es capaz de consolar.	nosotros (los papás), de un amigo. Si nos ve tristes o a Marquito, abraza, consuela. Igual se da cuenta si estamos enojados, pregunta ¿estás enojado/a?	es de mucho afecto. Si la persona ríe o llora empatiza.	pregunta ¿por qué estás triste? ¿qué te pasó? Tiende a abrazar o se queda al lado. Con otros niños igual.	su hermano “es el ciclo de la vida”. Entiende cuando alguien tiene pena, se alegra también con las alegrías de otro.	alegría).
¿Es capaz de recibir y hacer elogios?	Le encanta que la reconozcan y que la alaben cuando llega con una “estrellita”, por ejemplo, que la aplaudan. También cuando baila. Pero aun no hace eso de reconocer a otro, no dice por ejemplo, te ves bien, o que lindo te quedo tal cosa...	Le gusta recibir elogios, llega contento cuando dicen algo bueno de él o lo felicitan. Expresa algunas alabanzas como “que rico te quedó”, pero no capta muy bien respecto a decir a alguien que lo hizo bien o felicitar por algo.	Reacciona de buena manera cuando la elogian por lo que hace. Reconoce a sus amigas, por ejemplo, le dice que pinta muy bonito o si hizo bien algo.	Le gusta que le digan como se ve o si hizo algo bien. Es poco común que ella alabe o elogie a otros/as.	Le gusta que le digan cosas buenas o le reconozcan las buenas acciones. También reconoce las cosas buenas de otro, dice “que bien”, “te ves bonito/a”.	Todos reciben con agrado el elogio por cosas que realizan bien. Dos son capaces de elogiar o alabar a otros. Tres no captan aún la idea de alabar o reconocer a otro/a.

ENTREVISTA
ENCARGADA CONVIVENCIA-PROFESORA-ASISTENTES-UTP

PREGUNTA	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	ENTREVISTA 5
<p>¿Qué factores piensa ud. influyen en la autorregulación de los estudiantes? ¿De qué forma?</p>	<p>El factor principal tiene que ver con las normas dentro del hogar, cuando no existen normas piensan que pueden hacer lo mismo en el colegio, conducirse sin límites. Otro factor que influye es que también los profesores deben establecer reglas que permita a los niños regular su comportamiento. Influye también la “fórmula” que emplee el docente para relacionarse con los niños: debe haber confianza, cercanía para que se acepte la norma... no se debe mostrar que el niño es una molestia. Las reglas pueden ser pocas pero tienen que ser consistentes, el problema es que muchas veces varían de un día a otro, de una persona a otra. Insisto en que lo estricto debe ser acompañado de cariño, eso influye en qué los niños se regulen.</p>	<p>En los casos que he observado diría que hay actitudes muy extremas en la familia: mucha regla siendo estrictos al extremo o sin reglas. A nivel emocional también: sobreprotección o falta de vínculo cariñoso. Creo que estos factores influyen en las conductas, en la forma de relacionarse de los niños.</p>	<p>El factor central que influye en que en niño se autorregule o no es el contexto familiar, sobre todo en las primeras etapas de desarrollo. Luego también el apoyo que éstos den a la labor o el aporte que puede hacer el colegio pues es fundamental coherencia con lo que se enseña en casa. Los padres son el factor más importante.</p>	<p>El factor fundamental es el contexto de la casa sobre todo en los niños pequeños, eso determina el tipo de relación y las conductas de los niños. Tiene que haber presencia, vínculo, marcar reglas.</p>	<p>El factor más importante es la enseñanza que viene del hogar, la disciplina con la que se forma. Luego, aunque no se ve un problema generalizado, en los cursos que hay dificultades, también se observa que no hay mucha estrategia en aula para intervenir en casos de falta de autorregulación. A veces se tiende al rechazo, a gritar o sancionar.</p>
<p>Institucionalmente ¿existen medios o estrategias formativas al</p>	<p>Están los planes de Orientación con temas dados, pero no se si se realizan porque no se ve</p>	<p>Con el equipo multidisciplinario se tiene acceso a psicólogo, terapeuta ocupacional. Si</p>	<p>Veo que no hay propuesta de estrategias o medios como colegio. Hay como “pinceladas” de</p>	<p>Se hacen cosas, sin saber que se hacen, por ejemplo, cuando los profesores acogen,</p>	<p>No hay un enfoque que proponga estrategias formativas. ⁵² Sólo medidas disciplinarias</p>

respeto? ¿Cuáles?	mayor efecto. Se toman medidas intermitentes con niños que presentan dificultades, pero tendría que haber algo más permanente o sistemático. Externamente apoya el Programa Habilidades para la vida, pero necesitamos orientar recursos desde aquí: hacer talleres que aborden las dificultades, trabajen autoestima, orienten hacia la responsabilidad...	hay medios para los que presentan dificultad, pero hay poco compromiso de la familia. Las atenciones son orientadas más a lo individual.	actividades, pero en general nosotros buscamos estrategias. En el currículum de pre-básica hay incorporadas cosas elementales al respecto y se trata de orientar desde ahí, pero no es más profundo el trabajo.	escuchan... Quizás sin intencionalidad. Sin embargo, como organización no hay una propuesta pre-establecida y sistemática. En Orientación desde mi experiencia son muy pocos los colegios que siguen los lineamientos del currículum. Se ocupa en otra cosa o se pierden esas horas. Aquí se ha comenzado a exigir la planificación de esta asignatura como cualquier otra.	que en ocasiones no tienen coherencia. Falta mayor trabajo en equipo.
¿Qué rol asigna a la familia respecto al desarrollo de habilidades sociales que promueven la autorregulación en los niños?	El rol principal como formadora de hábitos y límites. Lo que observo es cierto desligamiento en los padres, una comodidad, falta de análisis de su rol. Finalmente lo que sucede es que el colegio ocupa el rol formador porque la familia no lo está cumpliendo.	Le asigno el rol fundamental pues la educación parte de la casa: los aspectos valóricos, emocionales y necesitan modelos.	Tienen el rol central, son los primeros formadores y modelos, como sean ellos tenderán a ser los niños. El cumplimiento de este rol varía con cada grupo. En el curso actual siento que cumplen su rol, apoyan el trabajo y siguen la misma línea. En mi experiencia general hay que tener cuidado con ellos cuando se abordan temas de crianza, no les gusta que se toque mucho el tema.	La familia es la que marca la pauta a través del ambiente, las relaciones y las reglas. Influye fuertemente en como se desenvuelven sobre todo en los primeros años. Es clave.	Tiene un rol primordial, pues se tienen que formar habilidades que permitan autorregularse. En los casos en los que se presentan dificultades, veo que no se ha cumplido ese rol.
¿Se trabaja de alguna forma con la familia de los estudiantes la promoción o desarrollo de	Se trabaja en las reuniones con padres, pero es una vez al mes y además no se aborda de forma consecutiva. Por ejemplo,	Falta tiempo. Habría que plantear en las reuniones, trabajar de forma participativa con los padres. En el currículum por	Los años anteriores se hacían Talleres para padres pero era bajo el compromiso de asistencia. Quizá es necesario algo	No se ve trabajo en apoyar las habilidades paternas. En la segunda parte del año observé que las reuniones están	No, no se trabaja con un lineamiento para acercar, motivar y orientar a los padres. Hay poco compromiso

<p>conductas autorreguladas?</p>	<p>no se revisa si se han realizado las acciones. Se hacían antes talleres o escuela para padres con la asistente social, pero éste año no. Hace falta trabajar con los padres de forma más práctica y directa, priorizando los que presentan mayor dificultad. Tendemos a criticar pero hay que dar más apoyo y sugerencias.</p>	<p>ejemplo, sale lineamientos relacionados con habilidades sociales en la parte de convivencia e interacción social y se proponen actividades, pero quizás no está tan desarrollado lo actitudinal. En la orientación de los documentos institucionales no está tan explícito que trabajo a desarrollar al respecto.</p>	<p>más sistemático y también revisar cómo se hacen, falta algo más participativo, práctico, ir más allá del data y la charla. Igual tiende a haber resistencia de que se les diga qué hacer con sus hijos/as.</p>	<p>orientadas a lo académico, a organizar otras cosas. No ví orientación hacia los padres en cuanto a normas, conductas, desarrollo de lo socio-emocional. Se está en proceso de gestionar una idea que apunta a potenciar el rol de los apoderados en éstas y otras áreas.</p>	<p>también de parte de ello pero quizás porque sería necesario acercar y motivar.</p>
----------------------------------	---	--	---	---	---

Resultados por total muestra niños

Medidas		Suma total interaccion	Suma autoafirmacion	Suma expresion emociones	Suma habilidad relacionarse
N	Válido	120	120	120	120
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,21	4,09	4,18	4,25
Mediana		4,00	4,00	4,00	4,00
Moda		4	4	4	4
Desviación estándar		,620	,870	,661	,725

Resultados por curso: Pre-Kinder A

		Autoafirmacion	Expresión de emociones	Habilidad para relacionarse
N	Válido	22	22	22
	Perdidos	0	0	0
Media		4,45	4,36	4,36
Mediana		5,00	4,00	4,00
Moda		5	4 ^b	4
Desviación estándar		,671	,658	,581

Pre-Kinder B

		Autoafirmacion	Expresión de emociones	Habilidad para relacionarse
Media		3,00	3,58	3,83
Mediana		3,00	3,00	4,00
Moda		3	3	3 ^b
Desviación estándar		,739	,793	1,030

Kinder

		Autoafirmacion	Expresión de emociones	Habilidad para relacionarse
N	Válido	30	30	30
	Perdidos	0	0	0
Media		3,80	4,23	4,57
Mediana		4,00	4,00	5,00
Moda		4	4	5
Desviación estándar		,887	,626	,504

Primero A

		Autoafirmacion	Expresión de emociones	Habilidad para relacionarse
N	Válido	28	28	28
	Perdidos	0	0	0
Media		4,57	4,36	4,39
Mediana		5,00	4,50	5,00
Moda		5	5	5
Desviación estándar		,742	,731	,786

Primero B

		Autofirmacion	Expresión de emociones	Habilidad para relacionarse
N	Válido	28	28	28
	Perdidos	0	0	0
Media		4,11	4,07	3,86
Mediana		4,00	4,00	4,00
Moda		4	4	4
Desviación estándar		,629	,378	,591

Auto-reporte de profesores

Los resultados del Auto-reporte dan cuenta de la percepción de las profesoras de Pre-kinder (2), Kinder (1) y primeros (2) respecto a sus propias prácticas de Habilidades sociales. La finalidad de revisarlas es que éstas influirían en alguna medida sobre el desarrollo de las de los estudiantes, si las promoverían o no.

Tabla

Medidas	HSNV	HSPL	HSV
Media	3,00	3,00	3,00
Mediana	3,00	3,00	3,00
Moda	3	3	3
Desviación estándar	,000	,000	,000

Los resultados del total de profesoras (5) dan cuenta de que las prácticas en relación a Habilidades sociales no verbales, es decir las que implican comunicación no verbal que realzan el contenido de sus mensajes las realizan siempre. Esto se refleja en que la categoría que más se repitió es 3. En promedio se ubican en 3 (siempre). Así mismo la desviación en relación al promedio no es significativa (.000) lo que indicaría que no habría dispersión. Las puntuaciones se ubican en el valor más elevado. Lo mismo sucede con las prácticas implicadas en Habilidades sociales para lingüísticas, relacionadas con los parámetros de voz empleados en la comunicación verbal y las Habilidades sociales verbales relacionadas con la emisión verbal y los contenidos de ésta. Estos resultados reflejarían según su propia percepción que las prácticas que realizan promoverían el desarrollo de estas habilidades en los niños.

Revisión Documentos institucionales

Se observa que de forma indirecta se aludiría a temas desarrollo habilidades como lineamiento u orientación, por ejemplo, en los aspectos desarrollados en el PEI respecto a los valores a promover respeto, solidaridad, buen trato. También en directrices que apuntan a entregar normas, principios y valores para los integrantes de la comunidad escolar, promoviendo una cultura de la no violencia. Otro lineamiento señala la promoción del autocontrol del comportamiento de los diversos actores de la comunidad educativa. Los objetivos propuestos se orientan a establecer deberes y derechos con el propósito de mantener el respeto y clima cordial; determinar sanciones; especificar medidas de negociación y arbitraje. Se desarrolla de forma extensa una lista de derechos y deberes, sin embargo, los medios no están explicitados.

En el Reglamento de Convivencia Escolar se mencionan medidas preventivas orientadas a talleres que promuevan valores, desarrollo de habilidades sociales que favorezcan las relaciones de pares. Se incluye en los medios realización de Talleres para padres, sin especificación de temas, al igual que talleres en cursos que presenten necesidades de atención focalizada.

Se describen medidas y medios para casos individuales en los que se presente conflictos. En el caso específico de bullying se menciona proceso de acoger, sancionar y educar. Se mencionan medios para gestionar la resolución de conflictos, definiendo “sanción proporcionada y formativa”. Para ésta última se explicita como medio la formación en técnicas de afrontamiento de conflicto: mediación, negociación y arbitraje. Luego se describe procedimiento de derivación a equipo psicosocial y redes.

En síntesis, los documentos toman los temas en lineamientos, principios orientadores, pero no desarrollan o indican procesos formativos al respecto, salvo las menciones de talleres de habilidades sociales y talleres para padres. Se proponen en general, medios genéricos como talleres y otros para tratar temas específicos como conflictos o bullying. El reglamento de Convivencia a la fecha no deriva en el planteamiento de un Proyecto de Convivencia que desarrolle propuesta articuladora y medios que abarquen de forma más amplia lo formativo en los temas planteados.

ANEXO 6

Intervenciones con alumnos

Intervención Psicoeducativa Autorregulación – Sesión 1 “Conociendo mis emociones”	
Objetivo 1 del plan de Intervención : Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.	
Acción 1: ➤ Realizar sesiones formativas con los alumnos/as que promuevan habilidades de autorregulación.	
Destinatarios	Alumnos/as Pre-básica
Objetivo sesión	- Reconocer emociones de alegría, rabia, miedo, sorpresa y formas de expresarlas.
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Data - Teatrillo - Títeres - Láminas de emociones - lápices de colores - Ficha de trabajo individual - Video: Rock de las emociones.
Tiempo Requerido	45 minutos
Desarrollo	<p>Presentación Obra de Títeres: “María y las emociones”</p> <p>Retroalimentación: ¿De qué se trata la obra? ¿Qué emociones aparecían? ¿Qué consejos daba María cuando se siente miedo? ¿Qué decía María que hay que hacer cuando se siente rabia?</p> <p>Actividad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se invita a los niños a reconocer diferentes emociones ilustradas en un papelógrafo. Se inicia preguntando ¿Cómo me siento hoy? Se pide a voluntarios pasar a reconocer su emoción en el papelógrafo y luego actuarla a través de gestos. Posteriormente se les irá diciendo al oído una emoción para que la actúen y sus compañeros la reconozcan, luego la señalará en el papelógrafo. Se les preguntará ejemplos de cuando nos sentimos así. <p>Actividad 2: Trabajo personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les entrega Ficha de trabajo con ilustraciones de diferentes emociones y alternativas de cómo expresarlas. Deberán pintar la que represente la forma más adecuada de hacerlo. <p>Actividad 3: Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les invita a realizar el baile con señas el “Rock de las emociones”.

Intervención Psicoeducativa Autorregulación – Sesión 2 “¿Qué nos pasa?”	
<p>Objetivo1 del plan de intervención: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.</p> <p>Acción 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar sesiones formativas con los alumnos/as que promuevan habilidades de autorregulación. 	
Destinatarios	Cursos de pre-básica
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar el conocimiento de diferentes emociones - Conocer una estrategia para darse cuenta qué les pasa.
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Video cuento “El monstruo de colores” de Ana Llenas Serra - Láminas del cuento – Ficha individual emociones del monstruo – Afiche monstruo de colores - canción “Vaya qué lío”.
Tiempo Requerido	45 minutos
Desarrollo	<p>Actividad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación video cuento: “El monstruo de colores” - Retroalimentar ideas centrales del cuento. Complementar con explicación del significado de “ordenar las emociones” : → darse cuenta qué nos pasa. <p>“Otro día al monstruo le pasó otra cosa, vamos a ver qué fue:”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kamishibai (al monstruo se le caen los colores) <p>Actividad 2: Trabajo personal Se les entrega Ficha de trabajo con ilustración del monstruo donde deberán colorear ordenadamente las diferentes emociones de acuerdo al cuento. Se colocará como referencia un afiche grande del monstruo de los colores. Una vez “ordenadas” las emociones del monstruo, se introduce como podemos hacer para “ordenar” nuestras emociones.</p> <p>Actividad 3: modelado de estrategia de cómo ordenar las emociones (darse cuenta qué les pasa) a través de rol playing.</p> <p>Actividad 4: Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizarán preguntas dirigidas respecto a lo aprendido y la idea central de la sesión. - Los niños colocarán en el afiche carteles con el nombre de las emociones en los colores correspondientes. Quedará en la sala para que les ayude a recordar relacionando el color con la emoción.

Intervención Psicoeducativa Autorregulación – Sesión 3 “Expreso mis emociones”	
Objetivo 1 del Plan de intervención: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.	
Acción 1: ➤ Realizar sesiones formativas con los alumnos/as que promuevan habilidades de autorregulación.	
Destinatarios	Alumnos/as de pre-básica
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la importancia de expresar emociones positivas a los demás y ser empático ante sus necesidades emocionales. • Expresar con palabras y gestos emociones positivas a sus compañeros.
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Teatrillo – títeres – guión de la obra (creado por facilitadoras) – ficha – música – video “Rock de las emociones”.
Tiempo Requerido	45 minutos
Desarrollo	<p>Actividad 1: Presentación Obra de títeres: “Narciso corazón de hielo” Retroalimentar ideas centrales de la obra, acercándolo a su experiencia vivencial. Dar ejemplo de qué hacemos para acercarnos cuando una persona está triste ¿Cómo te sientes? ¿Por qué? ¿Te puedo ayudar?</p> <p>Actividad 2: Trabajo personal Se les entrega Ficha de trabajo con imágenes, donde deberán responder: ¿Cómo era Narciso? ¿Qué podemos hacer cuando alguien está triste? Cuando alguien gana un premio o está de cumpleaños ¿qué debemos hacer?</p> <p>Actividad 3: “Baile de los buenos deseos y los abrazos” El facilitador invita a ocupar el espacio y escuchar la música. Cada vez que se detenga la música deberán seguir las instrucciones. La primera vez se les indicará abrazarse de a dos y decirse algo positivo. Se continua el baile, luego los abrazos y expresiones son de a 3 y así sucesivamente.</p> <p>Actividad 4: Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizarán preguntas dirigidas respecto a lo aprendido y la idea central de la sesión. - Rock de las emociones (canción con gesto que refuerza contenidos de sesión)

Intervención Psicoeducativa Autorregulación – Sesión 4 “ExpresARTE”	
<p>Objetivo 1 del Plan de intervención: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.</p> <p>Acción 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar sesiones formativas con los alumnos/as que promuevan habilidades de autorregulación. 	
Destinatarios	Alumnos/as pre-básica
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que se transmiten emociones a través de creaciones artísticas como la pintura. • Experimentar que pueden expresar emociones a través de la pintura. • Interpretar las emociones expresadas por sus compañeros en sus creaciones pictóricas.
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Proyección de pinturas (“Niño feliz”, “El grito”, “El viejo triste”, otros) – Hojas de Block – temperas – pinceles - Pegatinas caritas emociones -
Tiempo Requerido	45 minutos
Desarrollo	<p>Introducción: Proyección de imágenes de pinturas que expresan diferentes emociones (con música de fondo). Se les pregunta que emociones aparecían en las pinturas, se va revisando de a una las imágenes para que nombren las emociones que distinguen. Se acentúa que las emociones pueden ser expresadas de diferentes formas y la pintura es una de ellas.</p> <p>Actividad 1: Se les invita a elegir una emoción, buscar los colores para expresarla a través del dibujo que ellos quieran. Cada uno/a realiza su pintura.</p> <p>Actividad 3: A medida que van terminando van colgando su obra para realizar una exposición. Antes de iniciar el recorrido por la exposición se les entrega a cada uno/a pegatinas con caritas de diferentes emociones. Se da la instrucción que irán mirando las pinturas y deberán colocar la carita de la emoción que el cuadro está expresando.</p> <p>Actividad 4: La facilitadora elige al azar algunas pinturas para analizar con los niños según lo que opinó la mayoría (cantidad de pegatinas) por qué piensan que esa pintura expresa esa emoción ¿En qué se nota? ¿Se puede reconocer la emoción de los demás a través de lo que dibujan o pintan? ¿Pudieron expresar la emoción que querían?</p>

	<p>Cierre:</p> <p>Se recogen impresiones respecto a la sesión: ¿Les gustó lo que hicieron? ¿Es fácil o difícil expresar las emociones pintando? ¿Qué aprendieron?</p> <p>Se concluye con la idea de que hay diferentes formas en las que podemos expresar nuestras emociones y conocer las de los demás. No siempre es fácil hacerlo a través de palabras, pintar también puede ayudarnos a contar lo que nos pasa o a sentirnos mejor.</p>
--	--

Intervención Psicoeducativa Autorregulación – Sesión 5 “Paro, pienso y actúo ”	
<p>Objetivo 1 del Plan de intervención: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.</p> <p>Acción 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar sesiones formativas con los alumnos/as que promuevan habilidades de autorregulación. 	
Destinatarios	Alumnos/as pre-básica
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que se experimentan emociones en diferentes situaciones y que se pueden expresar en conductas adecuadas e inadecuadas • Identificar formas adaptativas de conducta para expresar una emoción.
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Teatrillo Kamishibai – Adaptación de la obra “Vaya rabieta” de Mireille d’Allanc – Relatos cortos inconclusos – Material para caracterizarse: prendas de ropa, pinturas para rostro, retazos de tela, otros – Afiche de un semáforo
Tiempo Requerido	45 minutos
Desarrollo	<p>Introducción:</p> <p>Se presenta cuento en Kamishibai “Vaya rabieta”. Se realiza ronda de preguntas: ¿Qué emoción tenía Jon? ¿Qué paso al estar tan enojado? ¿Expresó su rabia bien? ¿Cómo concluye la historia?</p> <p>Se aporta que cuando nos pasa algo, sentimos una emoción y luego hacemos algo, eso se llama conducta (se da un ejemplo simple). No siempre lo que hacemos es lo mejor, por eso es importante distinguir cuál es la forma más adecuada de reaccionar. Podemos pensar que necesitamos guiarnos por un semáforo: parar (rojo), pensar (amarillo) y actuar (verde).</p> <p>Actividad 1:</p> <p>Se forman en 3 o 4 grupos que serán guiados c/u por un facilitador. Se les entrega una historia simple o situación basada en una emoción. Por ejemplo, la historia de un pequeño volcán (simbolizando la rabia), otra de un león con miedo, etc. La idea es que el facilitador ayude a que primero identifiquen la emoción y luego que los niños busquen un final alternativo a la historia. Posteriormente algunos miembros del grupo (voluntarios) representarán ese final en un plenario (podrán buscar elementos para caracterizarse). El facilitador deberá guiar de forma consistente la actividad.</p> <p>Actividad 2:</p> <p>Se realiza plenario de presentaciones. Se leerá la parte de la historia que</p>

	<p>se les entregó y actuarán la parte final. Se analizará de forma sencilla ¿El personaje qué emoción sentía? ¿Qué les pareció el final? ¿Terminó bien la historia? (si no fue así, ¿Cómo podría haber sido?)</p> <p>Cierre:</p> <p>Se sintetiza las ideas centrales de la sesión. Los personajes de los cuentos nos mostraron que las emociones nos llevan a realizar diferentes conductas o acciones con consecuencias positivas y negativas. Es importante hacer una pausa para tratar de pensar cuál es la mejor forma de actuar.</p> <p>Se vuelve a la imagen del semáforo: “antes de actuar: paro (rojo), pienso (amarillo) y actúo (verde).</p>
--	---

Intervención Psicoeducativa Autorregulación “La casita de mis emociones” Sesión 6.1	
<p>Objetivo 1 del Plan de intervención: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.</p> <p>Acción 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar sesiones formativas con los alumnos/as que promuevan habilidades de autorregulación. 	
Destinatarios	Alumnos/as 1° básico
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las emociones que experimentan cotidianamente en casa, escuela y con amigos. • Interpretar las emociones expresadas por sus compañeros en sus dibujos.
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Dibujos de casitas para cada uno/a – Música de las diferentes emociones – lápices de colores – Proyección con las emociones relacionadas con un color – scotch.
Tiempo Requerido	45 minutos
Desarrollo	<p>Motivación inicial:</p> <p>Todos los días sentimos diferentes emociones y hay que aprender a identificarlas o a darnos cuenta como estamos (contentos, tristes, enojados, tranquilos...). También es importante saber cómo se sienten los demás. Para practicar vamos a escuchar diferentes melodías y tratarán de adivinar que emoción se transmite.</p> <p>Se van colocando diferentes melodías que evocan diferentes emociones. Los niños tratarán de identificarlas.</p> <p>Actividad 1:</p> <p>Se les entrega dibujo de 3 casitas. Cada casita tiene el nombre de : Familia, Escuela, Amigos. Se les indica que cada uno pintará la casita con la emoción que siente en esos lugares o con las personas que están ahí. Se les explica que en esta sesión se dará tiempo para que todos pinten y realicen lo que quieran con sus casitas para mostrar la emoción que sienten y que en la otra sesión se hará una exposición.</p> <p>Cierre:</p> <p>Se recogen impresiones respecto a la sesión: ¿Les gustó lo que hicieron? ¿Fue fácil saber la emoción en la música que escucharon? ¿Pudieron saber que emoción sienten en las diferentes casitas que pintaron?</p> <p>Se refuerza la idea de que estamos aprendiendo que es muy importante</p>

	<p>darnos cuenta de lo que sentimos y lo que sienten los demás. Se finaliza “El rock de las emociones”</p>
--	--

Intervención Psicoeducativa Autorregulación “La casita de mis emociones” Sesión 6.2	
Objetivo 1 del Plan de intervención: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.	
Acción 1: ➤ Realizar sesiones formativas con los alumnos/as que promuevan habilidades de autorregulación.	
Destinatarios	Alumnos/as 1° básico
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las emociones que experimentan cotidianamente en casa, escuela y con amigos. • Interpretar las emociones expresadas por sus compañeros en sus dibujos.
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Dibujos de casitas para cada uno/a – Música de las diferentes emociones – lápices de colores – Proyección con las emociones relacionadas con un color – scotch.
Tiempo Requerido	45 minutos
Desarrollo	<p>Motivación inicial: Se realiza retroalimentación de lo trabajado en la sesión anterior. Se expresa que tenemos diferentes emociones (¿Qué emociones conocen ustedes? (respuestas). Es importante aprender a darnos cuenta que sentimos: uds. expresaron pintando como se sentían en su casa, en la escuela y los amigos. También escuchamos diferentes melodías y ustedes reconocieron que emociones les transmitía. Todos los días sentimos diferentes emociones y hay que aprender a identificarlas o a darnos cuenta como estamos (contentos, tristes, enojados, tranquilos...). También es importante saber cómo se sienten los demás.</p> <p>Actividad 1: Ahora a través de la exposición de los dibujos vamos a tratar de darnos cuenta que emoción transmitieron los compañeros. Luego el autor del dibujo dirá cuál es la emoción que quiso expresar y por qué se siente así.</p> <p>Cierre: Se recogen impresiones respecto a la sesión: ¿Les gustó lo que hicieron? ¿Es fácil o difícil darnos cuenta de lo que sentimos? ¿Es fácil darnos cuenta de la emoción que sienten las otras personas? ¿Qué aprendieron hoy? Se refuerza la idea de que es muy importante aprender a identificar las emociones, como nos sentimos y por qué (dar ejemplos). Eso ayuda a</p>

	<p>poder regularnos a nosotros mismos. También es muy importante aprender a darnos cuenta de lo que sienten las demás personas para poder entenderlos.</p> <p>Canto: "El rock de las emociones"</p>
--	---

Intervención Psicoeducativa Autorregulación “Caprichito aprende una lección” Sesión 7	
Objetivo 1 del Plan de intervención: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.	
Acción 1: Realizar sesiones formativas con los alumnos/as que promuevan habilidades de autorregulación	
Destinatarios	Alumnos/as Pre-básica
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las consecuencias sobre otro/as que trae el expresar intereses y deseos de forma incorrecta. • Sugerir formas alternativas de expresarse y controlarse.
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Títeres de mano y dedo – Teatrillo – música “Caprichito
Desarrollo	<p>Motivación: Hoy en una nueva función de títeres conoceremos la historia de Caprichito que nos enseñara algo sobre cómo expresar nuestros intereses y deseos. Vamos a hacer mucho silencio para poder entender la historia que se llama “Caprichito aprende una lección”</p> <p>Actividad 1: Se acompaña con música de inicio y al final de la presentación.</p> <p>Actividad 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué se trata la historia? - ¿Cómo era Caprichito? - ¿Qué sucedió cuando apareció el ratoncito de los sueños? <p>¿Qué aprendió?</p> <p>Actividad 3: Se expresa que a veces nosotros nos comportamos parecido a Caprichito, por ejemplo: cuando no les compran lo que piden, cuando juegan en la sala de clase, cuando quieren dar su opinión, cuando juegan en el patio. Se invita a participar de la actividad con los títeres de dedo. Se les pregunta ¿cuál es su caprichito? o ¿cuándo han tenido ese comportamiento? Se les pide que respondan contando una experiencia con títeres. Mientras los escuchará el ratoncito de los sueños y les dará un consejo.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendimos hoy? <p>Reforzar la idea de que es importante expresar lo que deseamos y lo que nos gusta de una forma apropiada, sin hacer sentir mal a los demás. Para ello es importante auto-controlarse porque no todo puede ser enseguida (dar ejemplo) y no siempre podemos hacer lo que queremos. Se cierra cantando el estribillo “Caprichito”.</p>

Intervención Psicoeducativa Autorregulación – Taller 1 “Aprendiendo a regularme”	
Objetivo General: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.	
Acción 1: ➤ Promover estrategias de autorregulación a través del modelamiento.	
Destinatarios	Cursos de pre-básica
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender prácticas corporales que favorecen la autorregulación.
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Música - varita – triángulo – aromas – guía de prácticas para entregar a profesoras (adaptación de Manual “Bienestar en la escuela” y ejercicios tradicionales)
Tiempo Requerido	45 minutos
Desarrollo	<p><u>Introducción:</u> Se motiva a participar de la sesión para aprender ejercicios que le ayudarán a manejar sus emociones o estados de ánimos: “vamos a aprender a tranquilizarnos, respirar, darnos ánimo, alegrarnos y sentirnos bien con nosotros mismos. Para eso le pediremos que presten mucha atención y tratemos de ir haciéndolo ordenadamente siguiendo las instrucciones”.</p> <p>Actividad 1: (se inicia con un sonido de triángulo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludo al sol: con los pies levemente separados, se juntan las palmas a la altura del pecho respirando tranquilamente. Se bajan las manos al costado de las caderas y se comienzan a levantar lentamente, estirando columna y cabeza a medida que se llega arriba. Luego se comienza a bajar lentamente. Se repite 3 veces (se va supervisando la realización correcta). Se concluye con el sonido de triángulo.

Actividad 2: Respiración consciente (se inicia con un sonido de triángulo)

- Siéntate en tu silla, con la espalda derecha y los ojos cerrados.
- Comienza a respirar por la nariz largo y profundo y siente cómo tu abdomen se infla. **(QUE SEA PROFUNDA PERO SUAVE, NO RUIDOSA)**
- Al exhalar el aire por la nariz, observa cómo tu abdomen se desinfla.
- Nuevamente, repite esta inhalación profunda y larga, inflando tu abdomen **(ESPERAR UNOS SEGUNDOS QUE INHALEN)** y luego lo desinflas al exhalar lentamente.
- Vuelve a inhalar lentamente y siente cómo cada vez tus pulmones son capaces de retener más aire y vuelve a exhalar lento. Sigue respirando de esta forma, suavemente y repite.
- Para finalizar, inhala profundamente y retén el aire durante 5 segundos **(CONTAR LOS 5 TIEMPOS CON ELLOS)**. Exhala suavemente y abre tus ojos.
- Gira tus hombros hacia atrás en círculos para relajar, cuidando ser muy gentil con tu cuerpo. **(HACER ESTE EJERCICIO DE LOS HOMBROS JUNTO CON ELLOS DE 3 A 5 VECES)**.

Se concluye con el sonido de triángulo.

Actividad 3: Abriendo el pecho me abrazo (se inicia con un sonido de triángulo)

- Pónganse de pie y extiendan sus brazos hacia los lados lo más que puedan.
- Tengan cuidado de no pegar a los compañeros que están más cerca.
- Ahora cierra tus brazos como dándote un abrazo a ti mismo/a y luego vuelve a abrirlos al máximo, extendiendo tus dedos.
- Repite este movimiento de abrir y cerrar tus brazos, sintiendo que tu pecho se abre cada vez que lo haces. **(CONTAR PARA QUE LO HAGAN 10 VECES)**
- Para finalizar, mantente abrazado/a durante algunos segundos y vuelve a tu lugar.

Se concluye con el sonido de triángulo.

Actividad 4: Un, dos, tres me cruzo otra vez (se inicia con un sonido de

triángulo)

- Siéntense en sus sillas y pongan las palmas de sus manos sobre los muslos. **(LA/EL PROFESOR /A DE PIE MUESTRA CÓMO SE HACE).**
- Ahora crucen las manos y las vuelven a separar al ritmo de uno, dos y tres, y decimos “me cruzo una vez”. **(REPETIR ESTA PARTE UNA VEZ MÁS).**
- Luego cruzamos los brazos a la altura del corazón y cambiamos al ritmo de un, dos, tres, y “me cruzo otra vez”. **(REPETIR UNA VEZ MÁS).**
- Ahora 3 palmadas y decimos “un, dos tres, empiezo otra vez”.
- Ahora lo hacemos nuevamente desde el comienzo. **(GUIAR EL EJERCICIO COMPLETO 2 VECES MÁS Y TERMINAR).**
- Pon las manos en los muslos y respira profundamente.
Se finaliza con sonido del triángulo

Actividad 5: La grulla levanta una pata (se inicia con un sonido de triángulo)

- Párate al lado de tu banco, extiende y mueve tus brazos lentamente como si fueras un pájaro.
- Ahora, párate firme en un pie y levanta el otro, subiendo la rodilla hasta donde puedas. Trata de quedarte unos instantes en esa posición. Si pierdes el equilibrio vuelve a intentarlo. **(SE TRATA QUE MANTENGAN EL EQUILIBRIO DURANTE UNOS MOMENTOS).**
- Ahora lo haces con el otro pie y sigues moviendo tus brazos muy lentamente para mantener el equilibrio. Intenta mantenerte en esa posición unos momentos y luego bajas.
SE REPITE 3 O 4 VECES.
Se concluye con el sonido de triángulo.

Actividad 6: El juego del espejo (se inicia con un sonido de triángulo)

- Las facilitadoras modelan el juego. Se colocan frente a frente: una hace de la persona y otra del espejo. La que guía realiza diferentes gestos y movimientos, el espejo imita. Luego se

	<p>invierten los papeles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los niños en 2 filas se ponen en parejas. Uno va a ser persona y el otro espejo (DEFINIR EN ESE MOMENTO). - Se les indica que la fila de la persona comience hacer gestos o movimientos mientras que la del espejo imita. - SE DETIENE LA MÚSICA, SE DA LA INDICACIÓN DE CAMBIO Y “B” COMIENZA A DIRIGIR EL MOVIMIENTO. <p>Finaliza con el sonido del triángulo.</p> <p>Actividad 7: Director de orquesta (comienza con sonido de triángulo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - El facilitador con una varita hace de director de orquesta. Se hace modelado, el director mueve la varita mientras la otra facilitadora sigue el movimiento con el cuerpo. - Se pide a los niños que observen al director y el movimiento de la varita. Tendrán que ir siguiéndolo con el cuerpo (hacia arriba, abajo, al lado, con saltitos, giros, etc.) - Se invita algún niño que haga de Director de la orquesta. <p>Finaliza con el sonido del triángulo.</p> <p>Actividad 8: Soy feliz (inicio con sonido de triángulo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La facilitadora muestra el ejercicio paso a paso - Soy feliz, (PONEN LOS DEDOS ÍNDICES DE AMBAS MANOS ESTIRADOS Y EL RESTO EMPUÑADOS Y APUNTAN HACIA USTEDES MISMOS). - Me siento bien, (AHORA PULGARES ESTIRADOS HACIA ARRIBA Y EL RESTO DE LOS DEDOS EMPUÑADOS). - Se repite con el mismo movimiento y postura de los dedos: Soy feliz, me siento bien. - Soy feliz, (SE JUNTAN LAS PALMAS A LA ALTURA DEL PECHO). - Soy feliz, (PALMAS JUNTAS A LA ALTURA DE LA BOCA). - Soy feliz, (PALMAS JUNTAS EN LA FRENTE) - ¡ Sí ! (SE EXTIENDEN LOS BRAZOS HACIA EL CIELO). - Me siento bien, me siento bien, me siento bien. (MIENTRAS SE DICE ESTO, SE ACOMPAÑA DE UN MOVIMIENTO ENVOLVENTE CON LAS MANOS, COMO
--	---

	<p>ENROLLAR UN OVILLO DE LANA Y SE FLECTAN LAS PIERNAS BAJANDO HASTA DONDE PUEDAN. LUEGO SE ESTIRAN LAS PIERNAS VAN SUBIENDO DE A POCO, MIENTRAS SE DESENROLLA EL OVILLO).</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡ Sí ! (AL ESTIRARSE COMPLETAMENTE, SE LEVANTAN LOS BRAZOS Y SE ABREN LAS MANOS). - Ahora lo vamos a hacer todos juntos (HACERLO JUNTO CON LOS NIÑOS Y NIÑAS UNAS DOS O TRES VECES). <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo nos sentimos? - ¿Cuál ejercicio nos gustó más? <p>Recalcar que realizar estos ejercicios nos ayudan a sentirnos bien, a relajarnos cuando estamos tensos o nuestro estado de ánimo está alterado. Son estrategias o herramientas que podemos utilizar para equilibrarnos.</p>
--	---

NOTA: Esta sesión se vuelve a repetir (2 a 3 veces) intercalando con otras. Es muy importante la participación activa de las profesoras para promover ir integrando los ejercicios en la rutina de clase.

Intervención Psicoeducativa Autorregulación – Taller 2 “En el caparazón regulo mi emoción”	
Objetivo 1 del Plan de Intervención: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.	
Acción 2: ➤ Realizar talleres con los alumnos/as para promover estrategias de autorregulación a través del modelamiento.	
Destinatarios	Alumnos/as Pre-básica
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y ejercitar una estrategia de autocontrol emocional
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Audio de “Historia de la tortuga” de Técnica de la tortuga - disfraces – actores – Pictograma con pasos de la técnica.
Tiempo Requerido	45 minutos
Desarrollo	<p>Introducción: “Hemos estado aprendiendo diferentes formas para regular nuestras emociones. Hay veces que puede costar hacerlo: cuando estamos muy tensos o muy enojados. Hoy vamos a conocer la historia de una tortuguita que aprendió como hacerlo. Miremos y escuchemos con atención la siguiente historia:”</p> <p>Actividad 1: Escenificación de la “Historia de la tortuga” con audio grabado del relato. La historia trata de una pequeña tortuga que no lograba controlar su enojo y su intranquilidad lo que le traía problemas con sus compañeros y en clases. Una tortuga anciana y sabia le da unos consejos para lograr controlarse que consiste en meterse en la caparazón siguiendo unos pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al escuchar o decirse a sí mismo la palabra “tortuga” tiene que agachar la cabeza y tapársela con las dos manos. - Respirar hondo y relajarse. - Decir cómo se siente. - Nombrar el problema. - Pensar cómo puede solucionarlo. - Descansar hasta calmarse. <p>Finalizado el cuento se hacen preguntas como: ¿De qué se trata la historia? ¿Qué le pasaba a la pequeña tortuga? ¿Qué le enseñó la tortuga sabia?</p> <p>Actividad 2: Modelado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se explica que a veces al igual que la tortuga es necesario tranquilizarse y puede servir el “truco” que ella utilizó. - Se modela para que los niños sigan los pasos señalados anteriormente. Se les dice que vamos a simular que la clase está muy desordenada porque todos hablan a la vez y hacen ruido. Cuando escuchen la palabra tortuga tienen que sentarse, agachar la cabeza y tapársela como si fuera

	<p>su caparazón. Luego se les invita a relajarse respirando en 3 tiempos. Decir con una palabra cómo se sienten (intranquilo, enojada, nerviosa, etc.), pensar cómo podrían solucionarlo, descansar un ratito hasta estar muy calmados. Luego salir de la caparazón lentamente.</p> <p>Actividad 3: Armar la secuencia del ejercicio</p> <ul style="list-style-type: none">- Se organizan 4 grupos y se les entrega pictogramas con pasos del ejercicio. Deberán ordenar la secuencia correcta. Se revisa la tarea en cada grupo. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué nos enseñó la tortuga hoy?- ¿Cuándo puede servirnos? <p>Finalmente se ordena la secuencia con un pictograma grande que quedará en el curso para recordarles los pasos.</p>
--	---

Intervención Psicoeducativa Autorregulación – Taller 3 “Jugando aprendo a controlarme”	
<p>Objetivo 1 del Plan de Intervención: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.</p> <p>Acción 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar talleres con los/as alumno/as para promover estrategias de autorregulación a través del modelamiento. 	
Destinatarios	Alumnos/as Pre-básica
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el autocontrol ejercitándolo a través del juego.
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Títeres – teatrillo – adaptación cuento “Albertina cruzamundos”
Tiempo Requerido	45 minutos
Desarrollo	<p><u>Introducción:</u> Se presenta en títeres “Albertina cruzamundos” que cuenta la historia de una niña impulsiva e impaciente que le cuesta hacer las cosas con calma y tranquilidad, por ello tiene accidentes y problemas. Finalizada la presentación se dialoga con los niños: ¿Cómo era Albertina? ¿Qué problemas le traía? ¿Te ha pasado algo parecido? ¿Será importante controlarse? Puede pasar que en algunas o varias ocasiones no logramos controlarnos, por ejemplo: cuando hay que esperar en una fila, cuando la profesora está haciendo una pregunta, cuando tenemos que caminar con cuidado... Hoy haremos unos juegos que nos ayudan a ejercitar para no reaccionar impulsivamente.</p> <p><u>Actividad 1:</u> Se realizan diferentes juegos en el patio</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Simón dice”: el facilitador irá dando instrucciones de lo que se debe hacer, dirá por ejemplo: “Simón dice abajo” y todos deberán hacer lo que dice. Se les explica que siempre tienen que escuchar la instrucción y seguirla, no importa que el que dirige haga otra cosa. Tampoco deben seguir la instrucción si está mal dada, por ej.: “Simón arriba”. A medida que se van equivocando van saliendo del juego. Gana el que queda al final. - “Saltando espacios”: se forman varios grupos en hileras, con igual cantidad de niños, situados detrás de una línea de salida; frente a esta y a dos metros, trazar la línea de llegada. Se ha de situar o dibujar en el espacio enmarcado por las dos líneas y frente a cada grupo, figuras pequeñas (círculos, triángulos, cuadrados), cerca una de otra y los niños deberán saltarlas. A la orden del guía, el primer niño de cada hilera saltará con ambos pies

	<p>entre los espacios y sin pisar la figura. Al arribar a la línea de llegada se sentará y esperará a que el resto de sus compañeros realice la actividad. Ganará el grupo que mejor y primero realice la actividad. No se puede salir a realizar el salto hasta que el compañero no esté sentado.</p> <p>- “Las estatuas”: el monitor irá haciendo diferentes figuras de estatuas, los niños las imitarán debiendo permanecer quietos. El primero que se mueve sale del juego y se continúa con otra estatua.</p> <p>Cierre: Se valoran los juegos iniciando un diálogo con preguntas, ¿Quiénes ganaban los juegos? ¿Qué pasaba con los que no sabían esperar? ¿Qué pasa cuando no logramos controlarnos? Esto sucede no sólo en los juegos sino en lo que nos pasa todos los días ¿En qué cosas tenemos que saber esperar? (esperar la fila, hacer turno para hablar, cuando terminamos rápido las tareas). Se enfatiza que los que ganaron son los que siguieron las instrucciones y supieron controlarse.</p>
--	--

Nota: De esta sesión se repite la parte de los juegos con la participación activa de la profesora con la finalidad de implementar variedad de actividades lúdicas que cumplan el objetivo planteado.

Intervención Psicoeducativa Autorregulación – Taller 4 “Jugando aprendo a controlarme”	
<p>Objetivo 1 del Plan de Intervención: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.</p> <p>Acción 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar talleres con los/as alumno/as para promover estrategias de autorregulación a través del modelamiento. 	
Destinatarios	Alumnos/as Pre-básica
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la escucha a través del manejo del silencio en la sala de clase.
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Teatrillo Kamishibai – Láminas cuento “El conejo Bermejo”- Ficha de trabajo – Canción para el silencio: “Sube la espumita” – Afiche con gesto de silencio
Tiempo Requerido	45 minutos
Desarrollo	<p><u>Introducción:</u> Se motiva expresándoles que hoy aprenderemos sobre la importancia de hacer silencio. Para eso escucharemos el cuento del conejo Bermejo.</p> <p>Actividad 1: Relato del cuento con láminas y teatrillo Kamishibai. Finalizado el relato se realizan preguntas generales: ¿De qué se trataba el cuento? ¿Cómo era Bermejo? ¿Qué pasaba cuando la profesora explicaba? ¿Y cuando algún compañero contaba una salida? ¿Qué pensaban sus compañeros de él? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo se sintió Bermejo cuando nadie lo escuchó? ¿Qué aprendió? ¿Qué enseñanza nos deja?</p> <p>Actividad 2: Ficha de trabajo individual. Elegir alternativas con ilustraciones.</p> <p>Actividad 3: Se muestra el afiche con gesto del silencio, se les invita a imitar el gesto. Se refuerza enseñándole la canción “Sube la espumita” (con gesto) que se realiza bajando progresivamente la voz hasta quedar en silencio. Al finalizar se agrega el gesto del afiche y se acuerda que ese ejercicio lo repetirán en la clase con la profesora cuando se necesite concentración y silencio.</p> <p>Cierre: Se realiza retroalimentación de la sesión a partir de la pregunta ¿qué aprendieron hoy? Se finaliza cantando la canción nuevamente.</p>

Lucas Alrevés: un día de equivocaciones- Taller 5 Intervención Psicoeducativa Autorregulación	
<p>Objetivo 1 del Plan de Intervención: Fortalecer la autoafirmación, expresión-modulación de emociones y autocontrol en los alumnos.</p> <p>Acción 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar talleres con los/as alumno/as para promover estrategias de autorregulación a través del modelamiento. 	
Destinatarios	Alumnos 1° básico
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercitar la búsqueda de alternativas adecuadas frente a diferentes situaciones.
Conducción	Psicopedagoga y Psicóloga PIE
Recursos	Títeres de palito – teatrillo – Texto de Historia: “Lucas Alrevés: un día de equivocaciones” (texto creado por facilitadora)
Tiempo Requerido	
Desarrollo	<p><u>Introducción:</u> La historia que escucharemos a continuación nos muestra la importancia de detenernos y pensar para elegir la acción correcta. Todo lo que hacemos tiene consecuencias por eso es importante controlarse, pensar y luego actuar. Veamos lo que le pasó a Lucas Alrevés en un día de equivocaciones.</p> <p><u>Actividad:</u> Se presenta la obra con títeres de palitos. En la primera parte Lucas toma muchas decisiones equivocadas realizando acciones que luego tiene consecuencias negativas. Al llegar al final del día del personaje, se le da la oportunidad de comenzar el día nuevamente y con la ayuda de los niños ir tomando esta vez las decisiones correctas. Se inicia el relato nuevamente haciendo los cambios que los niños indiquen cuando el personaje tiene que tomar una decisión para actuar.</p>
Cierre	<p>Retroalimentación de las ideas centrales. ¿Qué aprendimos hoy? Tenemos que tomar el consejo del hada: parar, pensar y luego actuar. Se muestra la imagen de un semáforo: podemos guiarnos por los colores de un semáforo ¿qué significa el rojo? ¿el amarillo? ¿y el verde? Bueno cuando tenemos que decidir qué hacer es parecido: primero tenemos que parar o detenernos (rojo), luego tener precaución y pensar (amarillo), finalmente podemos actuar (verde). El semáforo queda como apoyo visual en el aula para que la profesora lo ocupe como señal para modelar.</p>

ANEXO 7

Sesiones con apoderados

Sesión 1 para Apoderados/as

- **Obj. 2 del Plan de intervención:** Fortalecer en padres o cuidadores prácticas de crianza que favorezcan la autorregulación.

Acción 1:

- Realizar sesiones de trabajo para analizar sus patrones de crianza, sensibilizar y orientar acerca de la importancia de desarrollar prácticas que faciliten el desarrollo de autorregulación en los niños.

Destinatarios	Padres
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar desde su propia experiencia de hijo la influencia de los patrones de crianzas en el desarrollo emocional. - Conocer diferentes modelos de crianza e influencia en el desarrollo de autorregulación emocional en los niños. - Identificar pautas aprendidas que consideren positivas y negativas para el desarrollo de autorregulación de sus hijos.
Conducción	Psicóloga y Coordinadora PIE
Recursos	Música – Relato imaginaria – Ficha para trabajo personal – insumos Coffe b. -
Tiempo Requerido	90 minutos
Desarrollo	<p>Introducción: Se da la bienvenida y se explica los objetivos de la sesión Se realiza imaginaria guiada con música, en un proceso pausado se les lleva a contactarse emocionalmente con recuerdos de su infancia, identificando características de la forma en que fueron criados y cómo se sentían. Se cuida el ambiente y el desarrollo cuidadoso del proceso. Retroalimentación de la experiencia: ¿Cómo se sintieron? ¿Lograron conectarse con sus experiencias?</p> <p>Actividad 1: Se les invita a realizar un trabajo personal con ayuda de una ficha sencilla en la que a partir de la imaginaria registraran a las personas que identificaron, si consideran que influyeron positiva o negativamente en su desarrollo emocional.</p> <p>Actividad 2: Grupos Se forman grupos y se les motiva a compartir lo que recogieron de sus experiencias. El facilitador va acompañando el desarrollo de la actividad en los grupos</p> <p>Actividad 3: - Se introduce recogiendo que las experiencias que vivimos en nuestro</p>

	<p>proceso de desarrollo especialmente en la infancia influye en nosotros: en la emocionalidad, en la capacidad de relacionarnos, de adaptarnos a situaciones y contextos. Se realiza presentación acerca de Modelos de crianza, su influencia en el desarrollo de habilidades sociales y específicamente en la autorregulación de los niños.</p> <ul style="list-style-type: none">- Se da espacio para preguntas, comentarios y aclaraciones. <p>Actividad 4: Trabajo en grupos</p> <p>Viendo la importancia de los Modelos de crianza en la autorregulación de los niños, se les pide analizar que pautas aprendidas replican hoy en sus hijos/as, cuáles son positivas y cuáles cambiarían. Se recogen las ideas centrales en un papelógrafo</p> <p>Plenario:</p> <p>Cada grupo presenta su trabajo. Se refuerza brevemente con información documentada respecto</p> <p>Cierre</p> <p>Recogida a través de lluvia de ideas los aprendizajes de la sesión</p>
--	---

Sesión 2 para apoderados/as	
<ul style="list-style-type: none"> • Obj. 2 del Plan de intervención: Fortalecer en padres o cuidadores prácticas de crianza que favorezcan la autorregulación. <p>Acción 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar sesiones de trabajo para analizar sus patrones de crianza, sensibilizar y orientar acerca de la importancia de desarrollar prácticas que faciliten el desarrollo de autorregulación en los niños. 	
Destinatarios	Padres
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar variables a considerar para promover en sus hijos la autorregulación. - Conocer estrategias y actividades aplicables al contexto familiar que pueden desarrollar con sus hijos/as.
Conducción	Psicóloga y Coordinadora PIE
Recursos	PPT. - Video – Imágenes emociones – Folleto propuestas – Coffe b. – Historia “Arreglar el mundo”
Tiempo Requerido	90 minutos
Desarrollo	<p><u>Bienvenida:</u> Se da la bienvenida y se explica los objetivos de la sesión 5’</p> <p>Actividad 1: 15’ Se invita a los que asistieron la sesión anterior a través de lluvia de ideas decir palabras claves relacionadas con sesión anterior. A partir de ello se realiza breve repaso: concepto autorregulación emocional, variables (énfasis en las sociales), modelos de crianza y su influencia. Se cierra con video “Tu niño interior”</p> <p>Actividad 2: ¿Qué enseñar? 20’ Se invita a realizar un ejercicio en el que observarán diferentes imágenes y a elegir una en relación a cómo se sienten hoy. Se invitará a algunos/as a compartir al respecto. Se les preguntará de acuerdo a la emoción que distinguieron ¿Cómo creen ellos que se puede expresar esa emoción? Y luego ¿Se dieron cuenta de la emoción qué podría estar sintiendo otra persona de la sala? Se enlaza lo anterior diciéndole que en el ejercicio realizados podemos distinguir componentes importantes en la autorregulación emocional (reconocer emociones en uno/a, en los demás y expresarlas en una conducta). Estos son algunos de los procesos que se van desarrollando.</p>

	<p>“Estamos de acuerdo todos en que la autorregulación se debe estimular, enseñar, pero es fundamental distinguir qué enseñar”.</p> <p>Se realiza presentación de componentes importantes de la autorregulación a considerar.</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar emociones- Reconocer emociones en uno/a y los demás- Regularlas- Expresarlas en conductas adecuadas. <p>Actividad 3: ¿Cómo enseñar? 25´</p> <p>Se abordan propuestas de actividades, cómo hacer para estimular el desarrollo de la autorregulación. Se proyecta presentación con fotos de talleres realizados.</p> <p>Se revisa el material de actividades (Folleto instructivo con propuestas) que pueden implementar en el hogar y se van dando ejemplos. Se realiza práctica de la guía de ejercicios de autorregulación, como ejemplo de actividades a realizar (se entrega guía de ejercicios)</p> <p>Se da espacio para hacer preguntas y aclaraciones.</p> <p>Actividad 4: Evaluación 10´</p> <p>Se completa encuesta de evaluación de taller</p> <p>Cierre: 25´</p> <p>Lectura pausada con música de fondo: “Arreglar el mundo”</p> <p>Convivencia</p>
--	--

ANEXO 8

Sesiones con profesoras

“Herramientas para incorporar prácticas de autorregulación en el aula”	
Sesión 1	
<ul style="list-style-type: none"> • Obj. 3 del Plan de intervención: Potenciar prácticas de habilidades de profesoras en aula que favorezcan la autorregulación en los alumnos. <p>➤ Acción 3: Realizar sesiones colaborativas entre profesoras de pre-básica.</p>	
Destinatarios	Profesoras cursos intervenidos
Objetivo sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar acerca de la importancia de promover prácticas de autorregulación en el aula. - Reflexionar acerca del rol del profesor para colaborar en el aprendizaje de regulación emocional.
Conducción	Psicóloga y Coordinadora PIE
Recursos	Extracto video “Promoviendo el cambio social desde adentro” - música – Presentación PPT. Autorregulación emocional – Posit
Tiempo Requerido	45 minutos
Desarrollo	<p><u>Introducción:</u> Se presenta extracto de material audiovisual “Promoviendo el cambio social desde adentro” (Charlas Ted). Lluvia de ideas respecto a lo visto. Se promueve diálogo respecto ¿Por qué hacer educación emocional en las escuelas?</p> <p>Actividad 1: Reflexión personal Se les invita a reflexionar de forma individual. Se motiva el momento invitándolos a recordar su experiencia como alumnas. Se entrega una pauta breve con preguntas como guía: 1. ¿Hubo/bieron profesores o experiencias en la escuela que influyeron en mi desarrollo emocional? ¿De qué forma? 2. ¿Consideras que es importante el rol del profesor a éste nivel? ¿Por qué?</p> <p>Actividad 2: Plenario Se realiza puesta en común de lo reflexionado. El facilitador aporta a la reflexión respecto al rol de la escuela y profesores desde información documentada.</p> <p>Actividad 3: Presentación PPT. Se efectúa presentación focalizando en el desarrollo de la autorregulación dentro de la educación emocional de los niños. Se contempla conceptualización breve, estudios respecto a su relevancia, roles implicados, líneas de acción en el contexto escolar. Se da espacio para aclaraciones, dudas y aportes.</p> <p>Cierre:</p>

	<p>Se les da un momento para pensar en palabras o frases claves acerca de lo que aprendieron y los desafíos que se plantean. Luego lo escriben en posits que se pegarán al frente. Se irá haciendo lectura pausada de cada uno/a de ella, a modo de resonancia.</p>
--	---

“Herramientas para incorporar prácticas de autorregulación en el aula”	
Sesión 2	
<ul style="list-style-type: none"> • Obj. 3 del Plan de intervención: Potenciar prácticas de habilidades de profesoras en aula que favorezcan la autorregulación en los alumnos. <p>➤ Acción 3: Realizar sesiones colaborativas entre profesoras de cursos intervenidos</p>	
Destinatarios	Profesoras de cursos intervenidos
Objetivo sesión	- Ampliar repertorio de actividades para promover autorregulación en el aula.
Conducción	Psicóloga y Coordinadora PIE
Recursos	Video “Tu niño interior” - Material: cartulina, goma eva, pinturas, telas de colores y otros.
Tiempo Requerido	90 minutos
Desarrollo	<p><u>Introducción:</u> Se realiza breve retroalimentación de sesión anterior.</p> <p>Se presenta video “Tu niño interior” Después de recoger impresiones a partir del video, se promueve la reflexión acerca de la importancia de entrar en el mundo de lo que motiva a los niños (juego, fantasía). Se realiza breve presentación acerca del Juego, bienestar emocional y aprendizaje.</p> <p>Actividad 1: Trabajo personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se invita a revisar de qué forma ven que incluyen en sus prácticas la promoción de la regulación emocional y aspectos que son importantes para el mundo de los niños. - Se les pide que compartan algún recurso que utilizarían para tratar por ejemplo el tema de la expresión de las emociones. Para ello podrán ocupar material disponible. <p>Actividad 2: Plenario Presentación de su propuesta y retroalimentación</p> <p>Actividad 3: revisión de intervención con niños Se revisa a través de PPT las actividades que se han ido realizando con los niños. Se conduce con metodología Conversación enfocada (ORID). La idea es llegar acuerdo sobre que ven factible incorporar en la rutina de clases.</p>

	<p>Cierre: ¿Qué aprendimos hoy? Se recogen las ideas centrales recogidas del encuentro.</p>
--	--

ANEXO 9- MONITOREO ACTIVIDADES ALUMNO/AS

Estimada profesora:

Le invito responder la evaluación en relación a las sesiones formativas y de modelado realizadas con los niños/as.

L: Logrado	ML: medianamente logrado	NL: no logrado	
	L	ML	NL
Pertinencia de contenidos			
1. Los contenidos abordados fueron pertinentes para fortalecer la habilidad de expresar emociones en los niño/as, aportando al desarrollo de la autorregulación.			
2. Los contenidos abordados fueron pertinentes para fortalecer el autocontrol en los niño/as aportando al desarrollo de la autorregulación.			
Aprendizajes			
3. Las sesiones permitieron a los niño/as adquirir conocimientos acerca de las emociones y su expresión.			
4. Las sesiones permitieron a los niño/as adquirir aprendizajes que contribuyen al manejo del autocontrol.			
Facilitación			
5. Las expositoras mostraron dominio en el desarrollo de las sesiones.			
6. Emplearon metodologías apropiadas en el desarrollo de las sesiones.			

Observaciones:

Gracias por su valiosa colaboración!

ANEXO 10 -PAUTA ESTRATEGIAS AUTORREGULACIÓN EN CURSOS

Marque con una **X** la frecuencia con la que realizan con los niños en sus cursos las acciones que se indican a continuación:

Acción	Nunca	Menos de 1 vez al mes	Generalmente 1 vez al mes	Generalmente 1 vez a la semana	Más de una vez a la semana
Realizamos ejercicios de relajación o activación durante las clases.					
Realizamos juegos que favorecen la capacidad de regular emociones y/o conductas (ej.: Simón dice, circuitos con pausas, juego de silencio, estatuas, espejo, otros que impliquen espera, inhibición)					
Practicamos estrategias o técnicas que favorecen la autorregulación (ej.: identificar emociones al iniciar el día, tiempo afuera +, "La tortuga", ícono como semáforo, otro). En caso de ocupar otro, indique cuál:					

Observaciones:

ANEXO 11 - EVALUACIÓN ACTIVIDADES APODERADAS/OS

L: Logrado	ML: medianamente logrado	NL: no logrado	
	L	ML	NL
1. Los contenidos abordados me permitieron reflexionar sobre mis prácticas de crianza.			
2. Los contenidos son relevantes de abordar para la etapa de desarrollo socio/emocional de mi hijo/a			
3. Las sesiones me permitieron adquirir nuevos conocimientos sobre autorregulación emocional en los niños.			
4. Las sugerencias son aplicables y podré llevarlas a cabo en la práctica para favorecer el desarrollo de la autorregulación de mi hijo/a.			
5. Las expositoras mostraron dominio en el desarrollo de las sesiones			
6. Emplearon metodologías apropiadas en el desarrollo de las sesiones			

Observaciones:

Gracias por su valiosa participación!

