

Reporte Informe Final de Intervención Educativa

Título:

“Regulación Emocional de Estudiantes NEEP: Perspectivas de Madres, Padres, Apoderados, Docentes y Asistentes de la Educación en Primer Año Básico”

María Ramírez Pinto

José Núñez Loyola

María Luisa Ulloa González

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

Profesor Guía: Dra.(c) Fabiola Melo Araneda

Facultad de Psicología

Magister en Psicología Educativa

27 de junio de 2024

Dedicatoria

... Dedicado al eterno amor de nuestras familias y a la gracia divina que guía nuestros pasos, ambas interminables fuentes de inspiración para modelar nuestro haber ...

Lista de Abreviaturas

MPA	:	Madres, padres y apoderados
NEE	:	Necesidades educativas especiales
NEEP	:	Necesidades educativas especiales permanentes
MINEDUC	:	Ministerio de Educación de Chile
UNESCO	:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

El desarrollo de las habilidades socioemocionales, en el contexto educativo, cobra una relevancia importante para generar ambientes de buen trato e inclusivos, lo cual incide directamente en la calidad de los aprendizajes de todas y todos estudiantes, principalmente aquellos que tienen necesidades educativas especiales.

En el presente informe se da cuenta de una intervención educativa realizada, la que tuvo por objetivo principal promover en madres, padres y apoderados, docentes y asistentes de la educación de primer año básico y, de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Antonio, el desarrollo de habilidades y estrategias que apoyen la regulación emocional de niñas y niños con NEEP.

En este sentido, la intervención busca generar nuevas prácticas educativas que incluyan una perspectiva humana e inclusiva, otorgando un lugar significativo a la educación emocional. Se buscó desarrollar en madres padres y apoderados habilidades parentales, y en los profesionales educativos habilidades para fomentar la autorregulación emocional en niños y niñas. De esta manera se propuso establecer instancias de psicoeducación en la comunidad educativa para fortalecer competencias emocionales y apoyar a niños con NEEP.

En la comunidad educativa, es crucial establecer instancias de psicoeducación y promoción de competencias emocionales para apoyar la gestión de emociones y conductas de desregulación en niñas y niños con NEEP. Los análisis del diagnóstico revelan que MPA, docentes y profesionales carecen de habilidades adecuadas para acompañar este proceso. Aunque existen protocolos internos para fomentar la autorregulación emocional y conductual, estos son insuficientes debido a la falta de prácticas e intervenciones emocionales integrales y su escasa difusión. Por lo tanto, es esencial promover en MPA de primer año básico, docentes y profesionales el desarrollo de habilidades y estrategias para la regulación emocional a través de acciones pedagógicas e institucionales, involucrando a todos los actores y sensibilizando al equipo de gestión de la institución, así como también, profundizar en el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del contexto educativo es esencial para cultivar ambientes verdaderamente inclusivos y bien tratantes, que impacten positivamente en la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales. En conclusión, la intervención no solo evidencia la

necesidad de capacitar a padres y profesionales en estrategias de regulación emocional, sino que también destaca la importancia de la psicoeducación como una herramienta clave para fortalecer las competencias emocionales en la comunidad educativa. Reflexionar sobre estos temas nos invita a reconsiderar nuestras prácticas y a reconocer que una educación integral y de calidad debe incorporar necesariamente el desarrollo emocional.

Tabla de contenido

1.	Introducción	12
2.	Caracterización de la institución educativa	14
3.	Descripción de la demanda	15
4.	Marco de referencia.....	17
I.	Contextualización	17
II.	Marco Conceptual	20
A.	Educación emocional	20
B.	Regulación emocional.....	21
C.	Necesidades Educativas Especiales Permanentes	23
D.	Habilidades parentales:	25
III.	Marco Teórico	27
IV.	Marco Empírico	33
5.	Reporte proceso de diagnóstico.....	36
I.	Descripción del plan de diagnóstico y las acciones implementadas	36
II.	Descripción de resultados del diagnóstico	39
III.	Análisis de hallazgos del proceso de diagnóstico	50
6.	Reportes de proceso de intervención.....	52
I.	Relevancia de la intervención	52
II.	Diseño de la intervención.....	55
III.	Reporte de acciones realizadas	60
IV.	Descripción de resultados de la intervención	66
7.	Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención	72
8.	Limitaciones y dificultades de la implementación	74
9.	Conclusiones y proyecciones	76
10.	Referencias bibliográficas.....	78
11.	Anexos.....	88

1. Introducción

El presente documento tiene por finalidad dar a conocer de manera detallada la intervención realizada a un establecimiento educacional, particular subvencionado, de la comuna de San Antonio, V región. El objetivo central del proyecto dice relación con promover en madres, padres y apoderados de primer año básico, además de docentes y asistentes de la educación vinculados del mismo nivel, el desarrollo de habilidades y estrategias que apoyen la regulación emocional de niñas y niños con necesidades educativas especiales de carácter permanentes [NEEP].

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo planteado, la iniciativa fue estructurada en tres etapas consecutivas, cada una concatenada a la anterior.

La *etapa diagnóstica*, tendente a recolectar información que facilitaran la identificación y precisión de la demanda, se llevó a efecto a través de herramientas cualitativas de recolección de datos, particularmente entrevista semi estructuradas, realizadas a personas consideradas informantes claves dentro de la institución (jefa unidad técnico-pedagógica, madres, padres, apoderados, profesores y asistentes de la educación).

La recolección de información y posterior análisis permitió determinar que la problemática principal que aquejaba al establecimiento se vincula con conocimientos, recursos y herramientas reducidos por parte de la comunidad educativa, respecto de las Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) y su conexión con el ámbito de las emociones, particularmente de la regulación emocional. Estos antecedentes oportunamente socializados con la jefa de UTP del establecimiento educacional, junto con la propuesta de intervención.

Una vez validado el diagnóstico señalado, se da curso a la *etapa de intervención*, materializada por medio de talleres y charlas dirigidas a la población objetivo de la iniciativa (madres, padres, apoderados, profesores y asistentes de la educación, todos de primer año básico). Los talleres y charlas fueron dictados por el equipo de psicólogos alumnos del Magister de Psicología Educacional [MPE] de la Universidad del Desarrollo, con el objeto de fortalecer habilidades parentales, reflexionar sobre NEEP y entregar herramientas que

faciliten la regulación emocional de niñas y niños con diagnósticos afines a dichas necesidades.

La última fase, denominada *etapa evaluativa*, permite un análisis global del proceso de intervención, en el que se estiman y ponderan no solo el logro de objetivos, sino que además variables adicionales que pudiesen incidir en el proceso, tales como dificultades para la implementación del plan de intervención, recursos materiales y humanos requeridos, entre otros.

La exposición de resultados y evaluación del impacto de la intervención presenta un desafío debido a la fluctuante participación de los MPA, que afectó la implementación de la intervención. A pesar de esto, se observó una recepción positiva hacia los talleres por parte de los beneficiarios, lo que facilitó el debate, la clarificación de dudas y el intercambio de conocimientos. Hubo un aumento en el conocimiento de los docentes, asistentes de educación y MPA sobre NEEP y regulación emocional, así como una mayor familiarización con los protocolos internos relacionados. Los equipos y asistentes de la educación adquirieron estrategias prácticas para abordar las necesidades emocionales de los estudiantes en el aula y conocer los procedimientos institucionales para una atención inclusiva. En conclusión, a pesar de los desafíos iniciales, los resultados preliminares sugieren un impacto positivo en el fortalecimiento de conocimientos y habilidades, promoviendo una atención más inclusiva y efectiva para los estudiantes con NEEP.

Finalmente, en cuanto a la relevancia de la intervención aquí presentada, si bien su fundamento principal radica en subsanar eficazmente la problemática detectada, lo cierto es que la adecuada implementación del plan de intervención trae aparejado consecuencias adicionales tales como prevención de la discriminación; promoción de una cultura escolar inclusiva; incremento de habilidades como la empatía y mejoras en el clima de aula y convivencia escolar, entre otros. Resultados como estos, aun no siendo los efectos directamente esperados, son tan relevantes para la comunidad educativa en su conjunto, como el oportuno abordaje de la demanda inicialmente detectada.

2. Caracterización de la institución educativa

Fundado en marzo de 1949, en la comuna de San Antonio, V región, el establecimiento educacional intervenido es una institución educativa particular subvencionada dependiente de la corporación educacional bautizada con el mismo nombre. Su proyecto educativo institucional (PEI) se sustenta, en términos generales, en la formación de personas que, a futuro, logren integrarse cabalmente en la sociedad, adoptando una actitud responsable y crítica, bajo una opción humanista cristiana, basada en la igualdad de derechos y deberes. Personas que destaquen del resto por no ser racistas, clasistas ni discriminadoras (González Pinto, 2019).

La misión del colegio destaca su deber de proporcionar a la totalidad de estudiantes una educación de calidad sustentada en el desarrollo y potenciación de competencias, valores e intereses cristianos, al tiempo de reconocer la diversidad del ser humano y entregar y propiciar un ambiente fraternal.

En cuanto a los antecedentes de carácter administrativo, el establecimiento educacional imparte enseñanza preescolar, básica y media humanista científica en modalidad mixta. Cuenta con una matrícula total de 470 estudiantes, organizados en un curso por nivel, que cumplen mayoritariamente con jornada escolar completa (se exceptúa nivel preescolar que, en consideración a la edad y consiguientes necesidades de sus estudiantes, asisten solo media jornada). Se observan índices de vulnerabilidad escolar (IVE) de 69% y 74%, correspondientes a enseñanza básica y media respectivamente.

Dada la creciente demanda de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (72 estudiantes, divididos entre necesidades educativas especiales transitorias y permanentes), el establecimiento educacional cuenta con programa de integración escolar (PIE) compuesto por un equipo multidisciplinario, el que está conformado por un fonoaudiólogo, un psicólogo, dos educadoras diferenciales y 2 psicopedagogas. Finalmente, con el objeto de fomentar y potenciar habilidades y destrezas sociales, entre otras, las y los estudiantes de la institución tienen la posibilidad de participar de dos actividades extraprogramáticas: taller de danza y fútbol, ambos impartidos por los profesores de educación física.

3. Descripción de la demanda

Las características y particularidades del alumnado que compone la comunidad escolar (heterogeneidad y neurodiversidad), aunado al proyecto educativo, metas, objetivos y motivaciones del establecimiento educacional, dejan en evidencia la imperiosa necesidad de realizar cambios sustanciales en materia de psicoeducación emocional y diversidad. Esto no solo con la finalidad de subsanar prontamente la principal problemática detectada, sino que para, además, a título de acción preventiva, cimentar la real inclusión de las y los estudiantes neurodivergentes tanto en generaciones más avanzadas (enseñanza media) como en las venideras.

En relación a la determinación de la dificultad a intervenir, reuniones preliminares con la representante del establecimiento educacional (jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica), dieron cuenta de ciertas problemáticas, destacando:

1. Desconocimiento por parte de la comunidad educativa sobre NEEP (escasa profundización de diagnósticos, herramientas de manejo, entre otros).
2. Situaciones no inclusivas recurrentes, principalmente entre alumnas y alumnos de enseñanza media.
3. Dificultades para mantener comunicación asidua y fluida entre el establecimiento educacional y MPA.

Estos antecedentes, ponderados de manera realista (atendiendo fundamentalmente a la severidad, magnitud y alcance de cada uno de ellos), junto a los resultados obtenidos durante el proceso diagnóstico (entrevistas realizadas a profesoras, asistentes de la educación y MPA de primer año básico), permitieron establecer que la demanda educativa primordial del colegio intervenido dice relación con la percepción de que conocimientos, recursos y herramientas respecto de NEEP y su conexión al ámbito de las emociones, particularmente de la regulación emocional, serían escasos.

Si bien los datos recolectados dan cuenta de carencias por parte de la comunidad educativa en su conjunto sobre los conocimientos y herramientas antes referidos, el análisis meticuloso de la información permitió determinar que, para subsanar la dificultad de forma

efectiva, era estratégico enfocarse -por lo menos en una primera instancia- en el trabajo directo con MPA, docentes y asistentes de la educación de primer año básico. El argumento que respalda esta elección es el impacto inmediato que el involucramiento de MPA tiene en el desarrollo psicosocial de niñas y niños y la necesidad de que estos, profesoras y asistentes de la educación, cuenten con los insumos suficientes para colaborar con su manejo cotidiano y regulación emocional.

El efectuar un trabajo mancomunado entre MPA y el centro educacional, no solo es el medio canalizador para, en primer lugar, dar respuesta a la demanda educativa intervenida, sino que permite además propiciar la mejora de problemáticas secundarias, derivadas y/o agravadas por la principal. Todo con el objeto de generar en definitiva beneficios para la comunidad educativa en su conjunto, como lo sería, por ejemplo, la instauración progresiva de una cultura inclusiva entre el alumnado.

4. Marco de referencia

I. Contextualización

Las emociones son, definitivamente, un aspecto crucial en la vida de toda persona, no solo desde una perspectiva conductual tendiente a la reactividad afectiva -como en múltiples ocasiones reduccionistamente pretenden analizárseles-, sino que, como eje nuclear del desarrollo integral del individuo. En efecto, la totalidad de las acciones realizadas por las personas, independientemente de su contenido y contexto, tienen un sustento emocional, y es justamente dicho soporte, el que configura su existencia como acto humano (Maturana, 1992).

En tal sentido, adquiere cada vez mayor fuerza y consenso la convicción de que, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea realmente exitoso, es imprescindible que la dimensión emocional esté incluida en el proceso educativo, no solo en provecho de mejoras en el rendimiento académico, como asevera Rojas (2019), sino que también como un elemento indispensable para el desarrollo educativo puesto que fortalecen la globalidad del proceso: importante influjo de las emociones en la conducta de las y los estudiantes, lo que repercute a su vez en, por ejemplo, la convivencia escolar y clima de aula; incidencia en la motivación y autoestima de las y los educandos y su consiguiente afectación en la participación y desempeño académico, entre otros (Bächler Silva y Pozo-Municio, 2020; Pulido Acosta y Herrera Clavero, 2017).

En consonancia con el apartado precedente, la educación emocional de niñas y niños se vuelve fundamental. Si bien las instituciones educativas y el contexto escolar son significativos para su trabajo y desarrollo, lo cierto es que es la familia -particularmente madres, padres, cuidadores y apoderados- la que, como agente socializador principal y primario, ejerce el papel gravitante en el acto educativo emocional. En efecto, madres y padres son, directa o indirectamente, el elemento central en el acrecentamiento de las competencias emocionales de sus hijas e hijos (Márquez y Gaeta, 2017), por lo que su involucramiento en el proceso de adquisición, desarrollo y entrenamiento de estas es indispensable. En virtud de esta premisa cobran relevancia dos factores preponderantes para

la formación emocional de niñas y niños: habilidades parentales y preocupación y ocupación de MPA por el desarrollo y fomento de la propia culturalización emocional.

El valor que se asigna a las competencias emocionales en el ámbito educativo deriva entonces de la directa incidencia que estas tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, consiguientemente, en el rendimiento académico. De este modo las competencias emocionales se consagran como el ingrediente esencial e integral para, entre otros, incentivar la resiliencia en la totalidad de los actores involucrados en el proceso educativo, lo que permite prevenir, por ejemplo, conductas agresivas y/o posibles problemas vinculados a la salud mental (Prieto Rojas y González Arias, 2022).

En Chile, a pesar de que en los últimos años -con mayor énfasis desde la pandemia- se ha evidenciado un creciente interés por el desarrollo, fortalecimiento y promoción de competencias emocionales de niñas y niños dentro del contexto escolar, su inclusión en el currículum nacional es ciertamente insuficiente. Si bien entidades estatales vinculadas a la educación se han encargado de elaborar algunas políticas públicas y promover programas tendentes a trabajar la materia, se trata fundamentalmente de herramientas de análisis y orientación (sugerencias, estrategias, guías y material de apoyo socioemocional), de carácter principalmente voluntario, a disposición de los establecimientos educacionales, por lo que no habría una incorporación sustancial del área socioemocional en los programas de estudios emanados desde el MINEDUC. Algunas de las herramientas antes mencionadas son:

- Indicadores de desarrollo personal y social (Agencia de Calidad de la Educación)
- Diagnóstico integral de aprendizaje, DIA (Agencia de Calidad de la Educación)
- Cuestionarios de calidad y contexto educativo, CCCE (Agencia de Calidad de la Educación)
- Programa de bienestar y aprendizaje socioemocional (Promovido por la Unidad de Currículum y Evaluación)

Siguiendo esta línea, el Ministerio de Educación ha instaurado el plan nacional de convivencia escolar, el cual dispone orientaciones curriculares referidas al aprendizaje socioemocional, desde un enfoque primeramente inclusivo en las y los estudiantes. Dentro de este contexto, surge documento Aprendizaje socioemocional, Fundamentación para el plan de trabajo, el cual sugiere la gestión de la regulación emocional en todos los estudiantes

de las comunidades educativas (Ministerio de Educación. División de Educación General. Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar [MINEDUC], 2020).

En el contexto internacional, la reformulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la aparición del concepto del aprendizaje socioemocional en la educación ha sugerido un replanteamiento de los aprendizajes, transitando desde un enfoque centrado en lo cognitivo, hacia una mirada integral que considere otros aspectos y dimensiones del ser humano como el ámbito emocional (UNESCO, 2015). Según Sánchez et al. (2019), la mirada a esta inclusión en la educación responde a la necesidad de atender el bienestar biopsicosocial de las personas, y los problemas que alteren el neurodesarrollo afectivo.

Por otro lado, aunque siempre íntimamente vinculado a la temática, la relación entre proceso educativo y emocionalidad implica inexorablemente el abordaje de NEEP. Esto debido no solo a la afectación que, eventualmente, exhiben en sus competencias emocionales quienes poseen estos diagnósticos -repercutiendo de sobremanera en su capacidad de regulación emocional- (Gómez-Tabares, 2022), sino que, además, por el notorio incremento de diagnósicos asociadas a la materia. Evidencia de ello son los datos expuestos por Villaseca Vial (2023), quien confirma un aumento del 19% en el número de educandos que, a nivel nacional, presentan NEEP ¹.

Todo lo expuesto, aunado a las demandas y urgencias pesquisadas y referidas por el propio establecimiento, determinó que este trabajo de intervención se cimiente en tres grandes conceptos: NEEP, regulación emocional y habilidades parentales -estas últimas analizadas desde una mirada procedimental- y estrategias de regulación emocional. Una adecuada comunión e interacción de dicha triada, tributa directamente en beneficios y mejoras en el proceso educativo, tanto a nivel personal -estudiantes individualmente considerados-, como colectivo -la comunidad educativa intervenida en su conjunto-.

¹ Estudio realizado sobre el marco regulatorio y las principales tendencias de educación especial efectuado en Chile entre los años 2017-2022, por la fundación Acción Educar, publicado en marzo del año 2023.

II. Marco Conceptual

Con la finalidad de comprender de forma cabal el fenómeno -relación entre niñas y niños con NEEP, regulación emocional y habilidades parentales, materializadas estas últimas en estrategias de regulación emocional-, y su impacto en la comunidad educativa, resulta menester definir algunos conceptos.

A. Educación emocional

La primera noción necesaria de ahondar es la de educación emocional. Se trata de una temática amplia, investigada por diversos autores, relacionada con el proceso de formación emocional que debería tener todo ser humano para desarrollar e impulsar las habilidades emocionales necesarias e imprescindibles tanto para su crecimiento personal como para su inserción en la sociedad. Rafael Bisquerra sostiene que la educación emocional es el “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000, citando en Palma-Delgado y Barcia-Briones, 2020, p. 76). Años más tarde el propio autor complementa dicha concepción, agregando que se trata de un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida” (Bisquerra, 2009, citado en Pérez Escoda y Filella Guiu, 2019, p. 30).

El objetivo fundamental de la educación emocional es, además del logro del bienestar, el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), competencias que, tal como se precisó anteriormente, dada su utilidad para el proceso educativo en su conjunto, son una importante fuente de interés en el ámbito educacional.

El análisis y profundización que distintos autores han efectuado en relación con las competencias emocionales tiene como resultado una variedad de acepciones respecto de estas. Mayoritariamente coinciden en que se trata de un conjunto de estrategias, capacidades, habilidades y/o conocimientos, que requiere el individuo para reconocer, regular y expresar sus emociones, además de desenvolverse de forma autoeficaz y autónoma (Mikolajczak,

2009; Saarni, 1997). Por su parte Bisquerra (2003) las conceptualiza como “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social” (citado en Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 120). En esta materia, son justamente las consideraciones expresadas por Bisquerra las que han sido empleadas como marco de referencia para la elaboración del presente trabajo de grado.

En sus publicaciones, el autor sostiene que las competencias emocionales -o de la emocionalidad- son cinco, siendo una de ellas la regulación emocional.

B. Regulación emocional

Tal como aconteció con los conceptos anteriores, en lo que ha regulación emocional respecta, es posible encontrar nutrida literatura. Para Gross (1998; 1999) se trata del proceso tendente a influenciar las emociones que se experimentan, especialmente el modo como estas se expresan y vivencian. Thompson (1994) asegura que son procesos internos y externos del individuo encargados de monitorear, estimar y variar, cuando corresponda, toda respuesta emocional, centrando su atención en los atributos de intensidad y tiempo de transcurso. Finalmente, Bisquerra las define como la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada” (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007, p. 71), explayándose en las distintas micro-competencias que la componen. De lo expuesto se desprende que, en términos generales, la regulación emocional hace alusión al proceso de conciencia existente entre emoción, cognición y comportamiento (Oliveros, 2018), materializado concretamente en el manejo -modulación y exteriorización- apropiado de emociones.

En concordancia con lo recientemente detallado, la regulación emocional debe ser entendida como la “capacidad que nos permite gestionar nuestro propio estado emocional de forma adecuada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de enfrentamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, entre otros” (Bisquerra, 2003, citado en Ministerio de Educación de Chile, 2022, p. 4). En estos términos, una apropiada regulación emocional, permite al

individuo comprender sus reales sentimientos y el origen de estos, facilitando la activación de herramientas que le posibiliten la expresión y gestión de esas emociones de manera adaptativa encaminadas a metas y objetivos personales (Gross y Thompson, 2007).

Dentro de la gran temática de regulación emocional, se requiere proporcionar desde ya ciertas definiciones las que, si bien serán desmenuzadas en otro apartado de este trabajo de grado, son cruciales para lograr una adecuada comprensión del fenómeno.

En este punto, una importante arista a mencionar -aunque analizada en profundidad con posterioridad- son las habilidades de reevaluación cognitiva. Conceptualmente se trata de estrategias de regulación de emociones que propician la resignificación de eventos experimentados por la persona a fin de modificar su respuesta emocional inicial (Ochsner y Gross, 2005). Se asocian a consecuencias beneficiosas para el bienestar y salud de niñas, niños, adolescentes y adultos (Gross y John, 2003) ya que se asume que la variación de la respuesta emocional inicial es consecuencia del nuevo significado y valoración de la experiencia, posibilitando la eliminación y/o mitigación de emociones displacenteras.

La teoría de la mente es otro elemento ligado al constructo de regulación emocional, indispensable para la elaboración de este trabajo de grado. En términos amplios, se trata de la capacidad cognitiva o sociocognitiva que posibilita la deducción de estados mentales en otros sujetos (deseos, emociones, pensamientos e intenciones, entre otros). Una suerte de scanner mental cuyos datos permiten reconocer, interpretar, predecir y anticipar la actuación y comportamiento humano en determinadas situaciones y contextos, además de configurar, modular y adaptar la propia conducta en función de eso que leemos en los otros (Premack y Woodruff, 1978; Wade et al., 2018). Dicho de otro modo, la teoría de la mente es el proceso socioemocional y metacognitivo que nos faculta para percibir, comprender y explicar de manera adecuada los estados mentales propios y de los demás, favoreciendo así la interacción social.

C. Necesidades Educativas Especiales Permanentes

Íntimamente unido a los conceptos ya aportados, se encuentran las NEEP. La alusión que se hace de ellas en el objetivo general y cada uno de los específicos, respaldan su carácter de piedra angular dentro del trabajo de intervención. Primero que todo, siempre con el afán de entregar una visión completa y global del fenómeno, es necesario referirse a las necesidades educativas especiales [NEE]. Desde una perspectiva amplia, la ley general de educación plantea que son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que, para llevar a cabo su proceso educativo, requieren de colaboración, recursos y apoyos extraordinarios y de variada índole (pedagógicos, humanos y materiales) (Ley 20370, 2009). El texto legal precitado explicita que las NEE se clasifican en transitorias y permanentes. A propósito de estas últimas añade que, los estudiantes incluidos en esta categorización (NEEP) evidencian durante el curso de su escolarización diversos impedimentos en el aprendizaje y la participación, por lo que, con el objeto de asegurar progresos escolares, demandan al sistema educativo apoyos y patrocinios adicionales (Decreto Supremo 170, 2010).

Si bien las NEEP son de variada índole, dependiendo sus características particulares de la severidad y etiología del diagnóstico (motriz, sensorial, intelectual, comunicativa), lo cierto es que con no poca frecuencia las niñas y niños con este tipo de necesidades presentan asiduamente -y con intensidad diversa- dificultades, limitaciones y/o alteraciones en las funciones ejecutivas (Gómez-Tabares, 2022).

Las funciones ejecutivas son un conglomerado de habilidades mentales y procesos cognitivos de orden superior que ejercen labores de ajuste y regulación de emociones, pensamientos y conductas, además de ejercer control cognitivo en el desarrollo de operaciones mentales de nivel inferior, direccionando el actuar humano hacia un objetivo específico, principalmente en situaciones calificadas extra rutinarias (Banich, 2009; Miller y Cohen, 2001).

Las funciones antes referidas se dividen en dos grandes bloques: frías y calientes. Las primeras, aluden a procesos exclusivamente cognitivos, tales como planificación, atención y flexibilidad cognitiva. Las funciones ejecutivas calientes en cambio hacen referencia a los matices afectivos de esos procesos cognitivos, es decir, habilidades sociales y regulación

conductual y emocional, por enumerar algunos (De Luca y Leventer, 2008; Kouklari et al., 2018; Yu et al., 2021). Tener claridad sobre la taxonomía de las funciones ejecutivas permite explorar, entrenar y potenciar en niñas y niños el desempeño de dichas habilidades mentales y procesos cognitivos y emocionales desde una perspectiva global y de multiproceso, trabajo sustancial para, como ya se indicó, el correcto desenvolvimiento en el contexto cotidiano.

Hablar de NEE, tanto permanentes como transitorias, conlleva inexorablemente hacer referencia a una temática tan relevante a nivel mundial como lo es la inclusión. Booth y Aiscow (2002) entregan una primera aproximación indicando que la inclusión ha de ser concebida como una variedad de procesos agrupados con la finalidad de aminorar o, idealmente, suprimir los obstáculos que restringen y condicionan la participación y aprendizajes de las y los estudiantes.

A pesar de existir conciencia sobre la trascendencia y magnitud del concepto -inclusión-, en el sistema escolar se aprecia una clara falta de oportunidades educativas, tal como ocurre, por ejemplo, con la ausencia de adaptaciones ante la diversidad de características y atributos personales. Esto deja de manifiesto la gran atadura aún existente entre inclusión y los distintos tipos de exclusión y discriminación.

De acuerdo con Véliz Jorquera et al. (2020), en Chile el MINEDUC fundamenta sus políticas públicas en materia de inclusión en el entendimiento de que gracias a este instrumento -inclusión- los individuos que presentan alguna NEE, cualquiera sea su clase, pueden acceder a la educación (centros educativos regulares). Esta noción incluye, por un lado, la idea de descartar las barreras que obstaculizan los aprendizajes, además de incentivar la cooperación mutua y activa entre el estudiantado. De esto se desprende que la inclusión se conecta con garantizar el acceso, participación y éxitos de cada estudiante, destacando especialmente a aquellos en riesgo de exclusión o marginación. Se trata de modificar la cultura, las políticas y los métodos escolares para abordar la variedad de necesidades educativas presentes en todos los alumnos (Plancarte Cansino, 2017).

Sin perjuicio de lo señalado, Véliz Jorquera et al. (2020) recalcan que es importante subrayar la relevancia que el sistema educativo confiere a las modificaciones estructurales de los establecimientos, lo que en la práctica no siempre se condice con modificaciones y reorganizaciones societales relativas a diversidad u otros temas afines, así como tampoco

impactan necesariamente las prácticas pedagógicas en los establecimientos educacionales. Lo dicho redundante en que, finalmente, muchas veces la idea de inclusión queda reducida a un discurso en el que se propone una multiplicidad de cambios absolutamente urgentes y necesarios, pero que en la práctica escasamente son del todo materializados.

Dado lo anterior, comprender los verdaderos alcances de la inclusión, sobre todo en el contexto educativo y así trabajar en un cambio real y concreto de paradigma, permite importantes mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje (tanto para educandos como educadores), además de ganancias en la convivencia y clima de aula de la comunidad escolar (disminución de violencia escolar, aprendizaje emocional, fomento de habilidades blandas como compañerismo y empatía, entre otros), avances que, sin lugar a duda, benefician a la sociedad en su conjunto.

D. Habilidades parentales:

Distintos autores respaldan la correspondencia entre habilidades parentales, desplegadas a través de estrategias prácticas -en este particular, de regulación emocional-, y el desarrollo y fomento de la regulación emocional de niñas y niños.

Respecto del concepto de competencias parentales, existe vasta información de interés para este trabajo de grado. Gómez Muzzio y Muñoz Quinteros (2015), consideran se trata de un conjunto de prácticas, actitudes y conocimientos de crianza y parentalidad desplegados a diario, destinados a favorecer en niñas y niños un estilo seguro de apego y un apropiado desarrollo socioemocional.

Márquez Allauca et al. (2021) analizan las competencias parentales a partir de la creencia de que se trata de una agrupación de habilidades y capacidades que propician que madres y padres puedan enfrentar adaptativa y flexiblemente su labor, atendiendo a los requerimientos de sus hijas e hijos (etarios, educativos, evolutivos), además de las exigencias consideradas mínimas en esta materia por la sociedad.

Finalmente Barudy y Marquebreucq (2006), cuya propuesta es recogida e incluida como base para la elaboración del presente trabajo de grado, declaran que las habilidades parentales

son “una forma semántica de referirse a las capacidades prácticas que tienen los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, asegurándoles un desarrollo suficientemente sano” (p. 2), adicionando además que corresponden a la forma y capacidad de las familias para transmitir a sus hijas e hijos las diferentes expectativas que de ellos se esperan en atención con las tareas y actividades cotidianas (Barudy y Marquebreucq, 2006).

El conocimiento y definición de los conceptos y constructos recientemente profundizados es sustancial para el entendimiento y elaboración del presente trabajo de grado. Sin su clara explicación, la comprensión integral del marco teórico y relevancia y alcances de la intervención, serían insuficientes, lo que repercutiría indiscutiblemente en los beneficios sociales que con este trabajo se pretende lograr.

III. Marco Teórico

El enfoque de la presente intervención se orienta al análisis de las conexiones existentes entre habilidades parentales, materializadas en estrategias de regulación emocional empleadas por MPA, y la capacidad de regulación emocional de niñas y niños con NEEP.

Exponer las principales teorías que respaldan este trabajo de grado, resulta fundamental. La primera de ellas dice relación con los postulados Jorge Barudy respecto de las habilidades parentales, su interpretación y promoción.

Barudy y Dantagnan (2010) reflexionan sobre la vinculación entre emociones y habilidades parentales. Aseguran que madres y padres competentes no distorsionan ni reprimen la expresión emocional de sus hijas e hijos, reconociendo que estas expresiones son resultado de sus estados mentales por lo que, consiguientemente, evidenciarían mayoritariamente necesidades subyacentes. Por tal razón, madres y padres competentes validan los sentimientos y emociones de sus hijas e hijos; empatizan con ellos; se esfuerzan por entender sus estados mentales, además de esmerarse por reconocer sus emociones, acompañándolos y colaborando con ellos en este proceso.

Para estos autores, la parentalidad social, concepto ideado por ellos, implica las habilidades de madres y padres encaminadas a la satisfacción de las necesidades de sus hijas e hijos, no solo en términos de resolución de necesidades básicas (alimentación y cuidados esenciales), sino que también de protección y educación, todo con la finalidad de que estos logren un desarrollo saludable, contundente en valores solidarios, solo así se está ejerciendo una parentalidad bien tratante, sana y competente (Barudy y Dantagnan, 2005).

En estrecha relación con lo planteado, sumado a que las emociones y su regulación son aprendidas e internalizadas desde la infancia, influenciadas siempre por el contexto más próximo (Ramírez-Lucas et al., 2015). Así MPA cumplirían un rol fundamental en el desarrollo emocional y, por ende, de la regulación emocional, de niñas y niños (Guzmán Huayamave et al., 2019).

Las habilidades parentales son indisociables de las emociones que experimentan madres y padres al interactuar con sus hijos. En este sentido, emociones como empatía, amor y

paciencia, influyen directamente en la forma en que ejercen su rol parental. Debido a lo anterior, para ser realmente capaces de manejar situaciones difíciles; resolver conflictos; colaborar en la modulación del desarrollo emocional de sus hijas e hijos y establecer adecuados vínculos afectivos con ellos, MPA necesitan trabajar en el desarrollo de sus propias habilidades parentales y competencias emocionales, ya que “aunque la genética determina los límites de la estructura del ser humano, la importancia del entorno como elemento modulador de lo que en definitiva llegará a ser un niño y niña es un hecho indiscutible” (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 129).

Antes de particularizar la relación existente entre estrategias de regulación emocional empleadas por MPA y regulación emocional en niñas y niños con NEEP -y así asimilar dicha conexión a cabalidad-, es primordial mencionar las competencias emocionales, específicamente la de regulación emocional.

Las competencias emocionales y, como resultado la regulación emocional, son ampliamente estudiadas por Bisquerra. Tal como se esbozó en apartados anteriores, el autor propone la existencia de cinco competencias emocionales (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007):

1. Conciencia emocional
2. Regulación emocional
3. Autonomía emocional
4. Competencia social
5. Competencias para la vida y el bienestar.

Acerca de la regulación emocional, Bisquerra (2008) señala que ésta se encuentra constituido por cuatro micro-competencias

- Expresión emocional apropiada: Capacidad de manifestar y exteriorizar los sentimientos y emociones de manera adecuada. Incluye la habilidad de entender que el estado emocional interno no requiere necesariamente corresponder con la expresión externa. Como consecuencia de ello, cobra importancia el conocer e identificar la manifestación emocional verbal y no verbal del individuo.

- Regulación de emociones y sentimientos: Admitir que, frecuentemente, emociones y sentimientos requieren de un trabajo de regulación (tolerancia a la frustración, impulsividad, entre otros).
- Habilidades de afrontamiento: Destreza para hacer frente a desafíos y situaciones adversas, asumiendo y manejando adecuadamente las distintas emociones que de ellas derivan.
- Competencia para autogenerar emociones positivas: Aptitud, capacidad de generarse a sí mismo, consciente y voluntariamente, sentimientos, sensaciones y emociones positivas, que facilitan el disfrute de la vida.

La proposición de Bisquerra supone entonces que la capacidad de autorregulación superpone, por sobre las emociones negativas, a las positivas, de este modo la persona autorregulada emocionalmente, comprende que emociones como la impulsividad o ira, por enumerar algunas, deben ser controladas, manejadas a fin de evitar que dominen su comportamiento (Oliveros, 2018).

En lo que al ámbito educativo refiere, la literatura conecta las emociones con el proceso educativo (desempeño y motivación académica, entre otros). En mayor o menor grado, concuerda en que, durante el transcurso de dicho proceso, es clave la consideración de la dimensión emocional. Su presencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje es fundamental para que los estudiantes alcancen el éxito (Bächler Silva y Pozo-Municio, 2020). Zusho et al. (2003) respaldan esta afirmación al aseverar que la autorregulación, entre ella la de carácter emocional, es fundamental para mejorar y asegurar la calidad en el aprendizaje.

Íntimamente ligado a lo recientemente expuesto, el desarrollo y potenciación de habilidades emocionales adquiere aún mayor valor en enseñanza básica. El motivo de esto radica en que capacidades como la de reconocer emociones y su consiguiente afrontamiento y modulación -propias de la regulación emocional-, son la base, herramientas esenciales, para el desarrollo progresivo de otras habilidades cognitivas y sociales, necesarias para los procesos de interacción, convivencia y socialización (Jasmín et al., 2023).

La regulación emocional y su relación con la educación toma mayor relevancia en el caso de las NEEP, particularmente debido a sus eventuales repercusiones en las funciones ejecutivas.

Como se anticipó en párrafos previos, las funciones ejecutivas se encuentran estrechamente conectadas con, entre otras cosas, la cognición y, consecuentemente, el rendimiento académico y el éxito en la escuela (Centro de Desarrollo Infantil, 2012). Esto resulta lógico, toda vez que, como mecanismos neuropsicológicos que son, favorecen la realización de una acción direccionada a objetivos específicos, además de la resolución de problemas, incluyendo el dominio consciente de la conducta y el pensamiento (Daucourt et al., 2018; Oh & Lewis, 2008; Wade et al., 2018).

Autores como Bombín et al. (2014) plantean que, desde la perspectiva de la cognición, las funciones ejecutivas integran un conglomerado de operaciones cognitivas complejas, conocidas también como funciones de alto nivel, dentro de las cuales destacan procesos como abstracción, capacidad de análisis y planificación, toma de decisiones y pensamiento lógico inductivo y deductivo.

En el caso de personas diagnosticadas con trastornos del neurodesarrollo (discapacidad intelectual de etiología mixta, síndromes de Down y Williams, entre otros), dadas las características, afectaciones y limitaciones propias de cada diagnóstico, las posibilidades de padecer alteraciones y/o mengua en el desarrollo de las funciones ejecutivas se incrementan cuantiosamente.

Una primera conexión entre funciones ejecutivas disminuidas y/o limitadas y regulación emocional, dice relación con el impacto negativo de las primeras en las habilidades de reevaluación cognitiva.

Tal como se introdujo en párrafos anteriores, las habilidades de reevaluación cognitiva son estrategias de regulación emocional que pretenden resignificar y otorgar un sentido diferente a eventos o sucesos específicos, a fin de modificar su consecuencia emocional. En el caso de niñas y niños, estas habilidades posibilitan mermar experiencias negativas de índole emocional, actuando como un claro factor protector ante cuadros como depresión y ansiedad. No obstante, Andrés et al. (2016) sostienen que existen agentes que determinarían

diferencias individuales en esta capacidad, siendo las funciones ejecutivas uno de estos, al contribuir al control de la emoción de forma netamente cognitiva.

Una segunda relación entre NEEP y funciones ejecutivas disminuidas y/o limitadas y regulación emocional, se elabora en función de la teoría de la mente.

Autores como Baddeley (2012) proponen que las funciones ejecutivas no sólo son relevantes para los denominados procesos cognitivos “fríos”, tales como el procesamiento visoespacial y auditivo, sino que además están involucradas en otros procesos (reconocimiento de expresiones faciales y su contenido emocional, por nombrar algunos), intrínsecos para el desarrollo de la teoría de la mente en la infancia (Kouklariet al., 2018; Yu et al., 2021).

Por su parte, un precario desarrollo de la teoría de la mente deriva en un limitado -si es que no ausente- grado de empatía y comprensión de estas niñas y niños hacia el resto de la sociedad. Por otro lado, a quienes aqueja esta condición, exhiben importantes impedimentos para establecer relaciones efectivas, fundadas en una adecuada socialización, lo que, finalmente, derivará en una disfuncionalidad limitante para el apropiado desenvolvimiento en la cotidianidad y entorno (Tirapu-Ustárroz, et al., 2007). Lo señalado queda en evidencia a través de la conducta manifiesta de la niña y niño puesto que, acorde con los demás componentes propios y característicos de la Cognición Social, funciones como la Teoría de la Mente, se encuentran implicadas en la integración coherente y global de las distintas actividades emocionales y cognitivas (Miller et al., 1960).

En definitiva, un deficitario y/o insuficiente desarrollo de las funciones ejecutivas - aspecto característico en niñas y niños con NEEP-, afecta directamente el desarrollo de la teoría de la mente, lo que desencadena a su vez (y entre otras cosas) dificultades en la incorporación integral y congruente de actividades emocionales tales como la regulación emocional. Por tal razón, al ser esta competencia emocional esencial para un adecuado proceso educativo -junto a otra multiplicidad de aspectos de la vida-, las niñas y niños con NEEP requerirán de apoyos adicionales tendentes a incrementar y fomentar la regulación emocional. Autores como Arias y Sánchez (2018) así lo reafirman al asegurar que las y los estudiantes con NEE capaces de reconocer y cuestionar sus distintas emociones, lograrán mayores resultados, entendimiento y mejoría en el área académica. Por lo tanto, ayudarlos a

establecer el manejo de emociones les permitirá desarrollar distintas habilidades fundamentales para la subsistencia y convivencia humana, lo que es, en definitiva, prepararlos para vida.

Dentro de este contexto, cabe preguntarse quienes son los llamados a proporcionar los conocimientos y herramientas en materia de emociones -para los efectos de este trabajo de grado, particularmente de regulación emocional- en niñas y niños con NEEP. Si bien la respuesta puede variar en amplitud, en tanto número y naturaleza de coadyuvantes en el proceso (establecimientos educacionales, familia extendida, entre otros), lo cierto es que son las MPA los primeros agentes socializadores de sus hijas e hijos. Es dentro del núcleo familiar donde niñas y niños debiesen alcanzar e interiorizar las normas y valores necesarios para el correcto desenvolvimiento en la sociedad (Izzedin Bouquet y Pachajoa Londoño, 2009). Esta idea se sustenta en la premisa de que una base afectiva sólida y bien consolidada actúa como facilitador de una evolución cognitiva y social apropiada, permitiéndole así a la niña y niño abrirse al mundo físico y social con la necesaria confianza y seguridad para un adecuado desenvolvimiento (Ferrándiz et al., 2011).

En este sentido, distintos autores coincidiendo en que la familia, cualquiera sea su conformación, es, sin lugar a duda, la unidad básica de la sociedad (Fúlquez, 2011) y, por defecto, el núcleo social primario e inicial de convivencia para todo ser humano. Niñas y niños aprenden e internalizan de la vinculación e interacción cotidiana en el contexto familiar, los cimientos emocionales que los acompañarán y direccionarán toda la vida. Una suerte de sustento de conocimientos emocionales (competencias emocionales, fundamentalmente reconocimiento y regulación de emociones), base esencial para una adecuada inserción en la sociedad (Mayer y Salovey, 1997). En este contexto, cabe recordar que las interacciones emocionales entre hijas/hijos y MPA no solo fomentan su desarrollo emocional, sino que influyen también en la maduración de secciones cerebrales encargadas de la regulación y conciencia de las emociones (Henaó et al., 2007; Schoree, 1996).

Luego, para que MPA puedan cumplir de manera efectiva con dicho rol -desarrollo y fomento de la regulación emocional de niñas y niños con NEEP-, es menester que estos realicen un trabajo previo de educación emocional propia, que les permita, junto con favorecer la reflexión sobre NEEP y fortalecer habilidades parentales, adquirir y/o

perfeccionar sus propias competencias emocionales y, consiguientemente, sus estrategias de regulación emocional, todo con el fin de contar con las herramientas necesarias y suficientes que les posibiliten brindar un óptimo apoyo en materia emocional a sus hijas e hijos.

IV. Marco Empírico

En Chile y en el contexto internacional las necesidades educativas especiales permanentes y la pregunta sobre cómo desarrollar la regulación emocional ha sido un tema interés y de discusión que ha comprometido distintos ámbitos, tales como, la formulación de prácticas pedagógicas que fomenten el desarrollo de esta habilidad, la incidencia que tienen las habilidades parentales en este ámbito y cómo adecuar estas variables para niños con necesidades educativas permanentes y así favorecer su bienestar emocional en los contextos educativos. En este sentido, se han creado políticas públicas y enfoques pedagógicos que apuntan a responder las necesidades educativas y emocionales de los estudiantes, las cuales se enmarcan en favorecer el aprendizaje socioemocional y, por lo tanto, el desarrollo de la regulación emocional.

En adición a lo anterior, en el plano internacional, Bisquerra (2009) comprende cinco competencias socioemocionales: Regulación emocional, Competencia emocional, Competencias para la vida y el Bienestar, orientaciones para la familia. Las cuales luego del periodo de pandemia COVID-19, se han incorporado en las orientaciones para el acompañamiento y cuidado social emocional para estudiantes (Sánchez Et al. 2022).

El estudio realizado por los autores Sanchez et al, les permitió rastrear las referencias bibliográficas pertenecientes a las orientaciones ministeriales sobre aprendizaje socioemocional en la educación chilena, identificando la fuente primaria. Esto permitió a los investigadores cotejar cuántas y cuáles de estas referencias se corresponden con el área de las neurociencias que estudia el aprendizaje socioemocional y por consiguiente el desarrollo de la autorregulación emocional.

En términos generales, los resultados muestran que, de 167 estudios referenciados desde los documentos ministeriales, solo 8 son aceptados por los criterios de inclusión/exclusión del estudio, lo cual equivale a un 4,7% de artículos que incluyen aspectos neurocientíficos que argumentan las orientaciones de aprendizaje y por la tanto, el desarrollo de habilidades socioemocionales (Sánchez Et al. 2022).

De los resultados obtenidos en la investigación, se deduce la creciente importancia de incorporar aspectos de las neurociencias en los aprendizajes socioemocionales dentro del contexto educativo. En particular, destacan como elementos clave la Teoría de la Mente y las Funciones Ejecutivas.

Un segundo estudio, donde los autores de Magalhães et al., buscan determinar las dificultades en las funciones ejecutivas y sus relaciones con el comportamiento adaptativo, problemas de atención y ansiedad en 308 niños de 6 a 17 años con necesidades educativas especiales

El estudio subraya que las dificultades en las funciones ejecutivas son comunes en niños y adolescentes con NEEP y están asociadas con limitaciones en el comportamiento adaptativo y problemas emocionales y conductuales.

Estos hallazgos enfatizan la importancia de diseñar intervenciones basadas en la investigación para mejorar las funciones ejecutivas en niños y niñas con NEEP, con el objetivo de apoyar su desarrollo académico y emocional de manera más efectiva.

Un tercer estudio, de los autores McGrath et al. (2013), buscan poner en relieve la importancia de la prevención de comportamientos disruptivos de niños y niñas con necesidades educativas especiales. La cual se realiza a través de un programa “Strongest Families” Este programa, que incluye 11 sesiones y dos de refuerzo, enseña habilidades para mejorar la relación entre padres e hijos, reforzar comportamientos positivos, reducir conflictos, gestionar transiciones diarias, planificar ante situaciones problemáticas, fomentar la regulación emocional, promover el comportamiento prosocial y disminuir el comportamiento antisocial.

En este estudio, se busca que la intervención educativa no solo mejore las habilidades parentales y reduzca los comportamientos disruptivos en los niños y niñas, sino que también

disminuya la angustia parental y mejore el funcionamiento familiar. Los resultados del estudio podrían fundamentar investigaciones futuras, influir en políticas públicas y ayudar en el tratamiento temprano de problemas de conducta disruptiva en la infancia. (McGrath et al 2013).

Finalmente, los hallazgos de esta investigación relevan que la formación de MPA es el enfoque más eficaz para el desarrollo de habilidades adaptativas en niños y niñas con NEEP. Sin embargo, la capacitación para MPA enfrenta limitaciones como barreras logísticas, estigma y factores de riesgo socioeconómicos que dificultan la participación y finalización de los programas de intervención.

5. Reporte proceso de diagnóstico

I. Descripción del plan de diagnóstico y las acciones implementadas

Se adoptó un enfoque cualitativo para la recolección de información, centrándose en la realización de entrevistas semiestructuradas para abordar la problemática en estudio. Este método proporcionó una comprensión amplia de los puntos de vista de los actores involucrados, MPA, profesores y profesionales de la educación, en su propio lenguaje. Esto permitió explorar sus ideas, creencias y supuestos relacionados con las Necesidades Educativas Especiales (NEEP) y la regulación emocional de los niños y niñas.

Las entrevistas facilitaron la recopilación de información a través de una variedad de preguntas. A pesar de que estas preguntas seguían un orden específico, el entrevistador tuvo la flexibilidad de incluir elementos que surgieron durante la conversación. Las guías de entrevistas (Véase anexo B) fueron diseñadas considerando los objetivos de la investigación y los participantes involucrados, con el propósito de explorar de manera sistemática y exhaustiva el tema en estudio. A continuación, se entrega una descripción:

Tabla 1

Reporte plan de diagnóstico implementado

Objetivo General: Identificar las principales necesidades de los padres, madres y apoderados del primer año básico para fomentar la regulación emocional de niños y niñas con necesidades educativas especiales permanentes, en un colegio particular subvencionado, de la comuna de San Antonio, Región de Valparaíso					
Objetivos específicos	Descripción de las acciones	Responsables	Fuentes de información	Método de recolección de información	Medios de verificación
O.E 1 Conocer las percepciones, emociones y/o disposición es de los padres, madres y apoderados en cuanto a la regulación emocional de los niños y niñas con NEE	Reunión presencial con madres, padres y apoderados considerados informantes claves para la etapa de diagnóstico. La cita tiene por finalidad comunicar a los asistentes respecto del proyecto de intervención (objetivos, etapas de desarrollo, plazos, entre otros); solicitar su participación en la iniciativa, materializada a través de una entrevista y, respecto de quienes accedan a colaborar, obtener su consentimiento informado, además de coordinar fecha, hora y modalidad virtual/presencial) para su realización. El 100% de los PMA que asisten acepta participar activamente en esta fase de la intervención. -Fecha: lunes 29 de mayo de 2023	Ps. María de las Mercedes Ramírez Pinto.	1. Entrevista con apedreados 2.Consentimientos informados	Entrevista y, respecto de quienes accedieron a colaborar, obtener su consentimiento informado, además de coordinar fecha, hora y modalidad (virtual/presencial) para su realización.	1. Acta de reunión (Véase anexo A) 2. Listas de asistencia (Véase anexo A) 3. Firma de consentimiento informado (Véase anexo A)
E.O 2 Conocer los desafíos de	Entrevista a madres, padres y apoderados considerados informantes claves para la etapa	Ps. María de las Mercedes Ramírez	Entrevistas con apoderados	Entrevista PMA considerados informantes claves para la etapa	1. Pauta de entrevista (Véase anexo B)

<p>los padres, madres y apoderados para regular emocionalmente a los niños y niñas con NEEP</p>	<p>diagnóstica, que accedieron a participar en esta fase de la intervención. Es importante mencionar que, a pesar de adherir voluntariamente a la actividad y de establecer la calendarización de la labor en atención a fechas y horarios estipulados por los propios participantes, un número considerable de madres, padres y apoderados solicitaron reprogramar la cita, retrasando la planificación del proceso. -Periodo de administración del instrumento (rango de fechas): miércoles 31 de mayo al miércoles 7 de junio de 2023.</p> <p>-Número total de entrevistas: 6</p> <p>-Modalidad: 2 presencial/ 4 virtual (Zoom).</p>	<p>Pinto. Ps. María Luisa Ulloa González. Ps. José Hernán Núñez Loyola</p>		<p>diagnóstica, que accedieron a participar en esta fase de la intervención.</p>	<p>2. Listas de asistencia (Véase anexo A)</p>
<p>E.O 3 Conocer la visión del colegio sobre las necesidades que tienen los padres, madres y apoderados sobre la regulación emocional de los niños y niñas con NEEP</p>	<p>Periodo de administración del instrumento (rango de fechas): viernes 26 de mayo al jueves 15 de junio de 2023.</p> <p>-Número total de entrevistas: 4</p> <p>-Número de entrevistas efectivamente realizadas: 3 - Modalidad: presencial -Rol del entrevistado: Profesora jefe, educadora diferencial y psicopedagoga.</p>	<p>Ps. María de las Mercedes Ramírez Pinto.</p>	<p>Entrevista a educadoras y profesionales de la institución</p>	<p>Entrevista a educadoras y profesionales de la institución considerados informantes claves de la etapa diagnóstica en virtud de la periodicidad de trabajo con los estudiantes del nivel a intervenir (primer año básico).</p>	<p>1. Pauta de entrevista (Véase anexo B)</p> <p>2. Listas de asistencia (Véase anexo A)</p>

II. Descripción de resultados del diagnóstico

El objetivo general del proceso diagnóstico fue identificar las principales necesidades de los MPA para fomentar la regulación emocional de niños y niñas con NEEP. Con el fin de alcanzar este propósito, se establecieron tres objetivos específicos. A continuación, se detallan estos objetivos junto con el análisis de logro por cada uno de ellos:

El primer objetivo es la comprensión de las percepciones, emociones y disposiciones de los padres, madres y apoderados en relación con la regulación emocional de los niños y niñas con NEEP. Para alcanzar este objetivo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas (véase anexo B). Se logró propiciar un espacio de diálogo en el cual los participantes expresaron sus percepciones y reflexiones acerca de la regulación emocional en el contexto familiar. Las preguntas planteadas durante las entrevistas permitieron obtener una visión más amplia y detallada de las experiencias, preocupaciones y enfoques.

El segundo objetivo es comprender los desafíos que enfrentan los PMA en la tarea de regular emocionalmente a los niños y niñas. Para abordar este propósito, se diseñó y llevó a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas. A través de estas entrevistas, se logró explorar en profundidad las experiencias, percepciones y dificultades de los participantes en relación con la temática, también permitió a los participantes reflexionar sobre los desafíos específicos que enfrentan en este proceso, así como también identificar estrategias de afrontamiento y recursos que utilizan en su día a día.

El tercer objetivo se dirigía hacia la comprensión de la perspectiva del colegio respecto a las necesidades MPA en cuanto a la regulación emocional de los niños con NEEP. Para abordar este objetivo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con educadoras y profesionales del colegio, las cuales proporcionaron una plataforma para explorar y comprender la visión institucional sobre las NEEP y el papel de las familias en su regulación emocional, permitiendo identificar puntos de vista, desafíos y estrategias existentes para apoyar a las familias en este proceso (Véase anexo B).

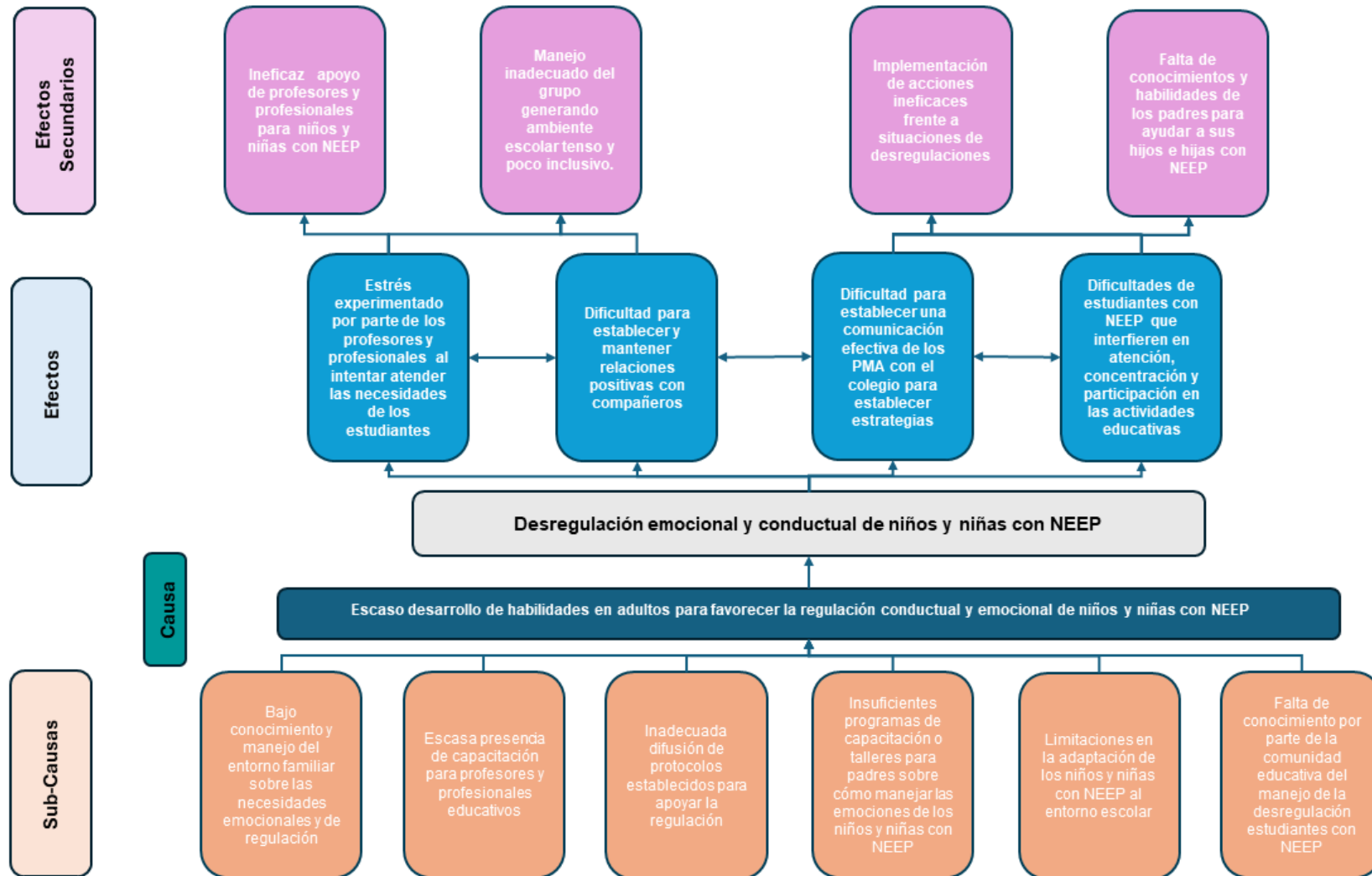
Las diversas acciones diagnósticas aludidas previamente, han permitido identificar áreas potenciales de intervención, resultado del análisis exhaustivo de los resultados del proceso

diagnóstico. Esta evaluación ha facilitado la elaboración del árbol de problemas, detallando sus diferentes estratos y niveles correspondientes.

Las diversas acciones diagnósticas aludidas previamente, han permitido identificar áreas potenciales de intervención, resultado del análisis exhaustivo proceso diagnóstico. Esta evaluación ha facilitado la elaboración del árbol de problemas, detallando sus diferentes estratos y niveles correspondientes.

Árbol de problemas

Imagen 1, Árbol de problemas



El diagnóstico reveló una serie de causas terciarias que inciden significativamente en la regulación emocional de niños y niñas. En primer lugar, se identificó una falta de conocimiento por parte del entorno familiar en cuanto a estrategias efectivas para fomentar la regulación emocional desde edades tempranas. Además, surgen bajos conocimiento por parte de profesionales y docentes en el manejo de estudiantes con NEEP, lo que dificulta la promoción de la autorregulación emocional en este grupo de niños y niñas. En cuanto a las causas secundarias, se encontró una escasa presencia de capacitaciones dirigidas a profesores y profesionales de la educación en relación con las necesidades emocionales de los niños y niñas. Esta falta de formación limita su capacidad para abordar de manera efectiva las emociones de los estudiantes en el aula. Además, se señala una difusión inadecuada de los protocolos establecidos para apoyar la regulación emocional en el entorno escolar, mostrando una implementación inconsistente de estrategias de apoyo emocional. Lo anteriormente referido contribuye al incremento de desregulaciones en niños y niñas con NEEP en el establecimiento.

Con el fin de profundizar en la comprensión de las causas subyacentes, se llevará a cabo un análisis descriptivo de las entrevistas realizadas (Véase anexo B), durante el proceso de investigación. Estas entrevistas proporcionaron una oportunidad invaluable para explorar las experiencias y perspectivas de diversos actores claves, incluidos miembros del entorno familiar, profesionales educativos

I. Habilidades parentales y relación con la regulación emocional de niños(as).

a) Apoyo emocional de madres, padres y apoderados a sus hijos como factor protector y coadyuvante de la regulación emocional.

Uno de los aspectos más reiterativos por la mayoría de los entrevistados dice relación con el valor asignado al apoyo emocional entregado por madres, padres y apoderados a sus hijos e hijas en tanto factor protector y coadyuvante de la regulación emocional. De acuerdo con los relatos, en términos generales, se asume que los niños y niñas que establecen un vínculo robusto y cercano con sus cuidadores principales -entendiendo por tales a madres, padres y apoderados-, lazo caracterizado principalmente por sentimientos de amor, apoyo, comprensión y contención, presentarían menores dificultades de regulación emocional.

“Para la regulación emocional y todo lo emocional en realidad, es estar con ellos como le decía, que se sientan escuchados, apoyados, que estamos ahí. Ellos saben que a veces no estamos en la casa porque estamos en el trabajo, pero igual saben que estamos, que pueden contar con nosotros, que siempre los vamos a escuchar, los vamos a apoyar porque el amor es incondicional, del papá y mío” (Véase Anexo B, entrevista N° 1).

“Trato de ser un papá presente, eso es súper importante. Darles amor, de estar cuando me necesitan, apoyarlos si tiene un problema, si tienen pena, por ejemplo, preguntarles qué les pasa, que sepan que pueden contar conmigo siempre. Cuando uno les demuestra eso, que estás ahí. Eso es lo más importante para que crezcan bien, sin problemas de peleas o de regulación de las emociones” (Véase Anexo B, entrevista N° 4).

b) Acciones tendientes a promover la regulación emocional de niños y niñas.

Recalcando que, sin poseer conocimientos profundos ni técnicos respecto de la materia, madres, padres y apoderados refieren la ejecución de distintas actuaciones, desarrolladas en el contexto de la cotidianidad del grupo familiar, tendientes a fomentar la regulación emocional de niños y niñas. Dada su reiteración en los relatos, destaca la psicoeducación emocional. Sin embargo, enfatizan la necesidad de que esta sea abordada igualmente desde otros estamentos -establecimiento educacional-, institucionalizando, idealmente, esta práctica. (Véase Anexo B, entrevista N° 1).

Aunque en menor grado de prevalencia, se asigna igualmente reconocimiento al diálogo familiar relativo a las emociones, en tanto instrumento de promoción de regulación emocional. Con él se pretende alcanzar la validación y normalización de estas (Entrevista N° 6).

“Ellos son chiquitos, no saben e... no reconocen todas las emociones. Esa podría ser una buena acción, que le enseñaran a... los conocimientos de las emociones... ósea que les enseñaran los distintos tipos de emociones, sus características, como reconocerlas. Eso sería súper bueno para que ellos realmente fueran capaces de reconocer lo que sienten y así poder regularse, así como “ya hasta aquí no más me

puedo enojar, hacer esto porque estoy enojado está mal”, autorregularse”. (Véase Anexo B, entrevista N° 1).

“Tener una base sólida emocional en el hogar, me refiero que se permitan las emociones. que se hablen, que las emociones que no se inhiban, que no se minimicen las emociones. En el fondo en buen chileno que se les dé pelota a los niños cuando están reclamando, están diciendo algo que les pasa” (Véase Anexo B, entrevista N° 6).

c) Escasa educación emocional.

Uno de los temas recurrentes en el transcurso del proceso de entrevistas dice relación con la escasa educación emocional que madres, padres y apoderados refieren tener, lo que entienden repercute en la forma como ellos educan en materia de emociones -incluyendo regulación emocional- a sus hijos e hijas.

“Educar en todo lo que tiene que ver con las emociones. Eso es súper importante y se hace muy poco. Nosotros en la casa lo hacemos con los niños, tratar de enseñarles las emociones, cuáles son sus características y todo eso, pero en general, en los colegios, en las casas, se hace súper poco y eso solamente ya es un tremendo apoyo para los niños en todo lo que tiene que ver con la regulación emocional” (Véase Anexo B, entrevista N° 9).

“Yo creo que no sabemos cómo enseñarle las emociones, es que nadie nos enseñó a nosotros tampoco” (Véase Anexo B entrevista N° 2).

II. Estrategias favorecedoras de la regulación emocional en el aula.

Primero que todo, resulta pertinente precisar que, si bien tanto esta categoría como la siguiente (“Proyecto de mejora educativa (Ideario)”) se focalizan en el mismo contexto

(establecimiento educacional), en virtud de la trascendencia de la segunda, consideramos pertinente desarrollarlas como categorías independientes.

a) Prevención de detonantes de desregulación emocional en niños y niñas con NEEP.

Una de las aristas entendida como relevante, desde la regulación emocional en el aula, dice relación con el conocimiento y toma de conciencia por parte del alumnado respecto de los factores desencadenantes de episodios de desregulación emocional de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales permanentes, esto con el objeto de tomar medidas y realizar acciones que permitan la prevención de su ocurrencia. Se enfatiza la urgencia de educar en la materia.

“El desorden, la bulla... Todo, todo eso hace que esos niños se desregulen. Dejémoslo en desorden que abarca mucho... estamos hablando del griterío, correr, etcétera. Por eso hay que hacer algo con eso, para evitar el griterío, en la sala sobre todo que el espacio es chico” (Véase Anexo B, entrevista N° 4).

“Hasta donde yo sé el ruido les molesta mucho, los ruidos fuertes, no sé los gritos pueden ser, los bocinazos, la música fuerte. Todos los ruidos fuertes, eso como que los descompensa. Por eso es súper importante enseñarles a los demás compañeros sobre el tema, educarlos, para que sepan como portarse en la sala, que pueden hacer y que no tienen que hacer...” (Véase Anexo B, entrevista N° 9).

b) Trabajo mancomunado entre profesor de aula y madres, padres y apoderados.

Entre las acciones encaminadas a favorecer la regulación emocional de las y los educandos dentro del aula, surge la necesidad de involucramiento de madres, padres y apoderados en tanto agentes activos, colaboradores en el trabajo de regulación emocional de sus hijos e hijas efectuado por la docente encargada de la clase.

“Hemos tenido niños con problemas desregulaciones seguidas en sala y eso afecta su adaptación al curso, su aprendizaje y por eso trabajamos en conjunto con los papás, profesionales externos cuando hay, y eso ha ayudado a que esos niños avancen en su proceso dentro del colegio, entonces es muy importante la educación y el apoyo para que los niños logren autorregularse” (Véase Anexo B, entrevista N° 5).

“Lo otro que se hace es involucrar al apoderado, en el sentido de trabajar juntamente con ellos. Se llama al apoderado, se le explica la situación, que su hijo ha tenido o tiene episodios de desregulación emocional en la sala por ejemplo y se acuerdan acciones o tareas conjuntas. La idea es que ellos cumplan un rol también en el trabajo que se realiza en sala en esta materia con sus hijos” (Véase Anexo B, entrevista N° 3).

c) Colaboración equipo programa de integración escolar (PIE).

Otro instrumento usualmente empleado, desde la gestión de las y los educadores, en términos de estrategia favorecedora de la regulación emocional en el aula, es el apoyo reportado por el equipo de integración escolar (PIE). Los aportes referidos abarcan una importante gama de actuaciones, sobresaliendo la entrega de técnicas de manejo emocional.

No obstante lo anterior, cabe destacar que, aun reconociendo y agradeciendo la colaboración del equipo PIE, se menciona la necesidad de institucionalizar prácticas que digan relación con un trabajo sostenido en la materia, que involucre tanto al alumnado como a los docentes, esto con la finalidad de desarrollar herramientas que posibiliten la autorregulación, evitando de este modo eventuales dependencias a agentes externos (constate solicitud de apoyo a los profesionales que conforman el equipo PIE, entre otros).

“El equipo PIE, por lo tanto, ellos han sido una parte fundamental en cómo poder manejar, a manejar, saber cómo manejar a los chicos y chicas, estudiantes con cualquier necesidad educativa especial” (Véase Anexo B, entrevista N° 6).

“El equipo PIE es una herramienta importante también. El trabajo colaborativo con ellos, sobre todo para trabajar con niños con problemas de desregulación en sala, es siempre un aporte” (Véase Anexo B, entrevista N° 5)

III. Proyecto mejora educativa (P.M.E)

a) Capacitaciones al personal en educación inclusiva.

De los relatos se extrae la urgencia asignada a garantizar que todo el personal del centro educativo esté debidamente capacitado y preparado para atender las necesidades individuales de los estudiantes que presentan NEEP. Arguyen escasez de conocimiento que les permitan brindar mayores y mejores apoyos a alumnas y alumnos con NEEP, soporte que además incluya la perspectiva emocional. De este modo se contribuirá no solo a su bienestar –cotidiano y en situaciones de crisis-, sino que también a su desarrollo integral.

“En el colegio para mí profesionalmente, es la primera vez que yo trabajo con el equipo PIE, por lo tanto, ellos han sido una parte fundamental en cómo poder manejar, a manejarme, saber cómo manejar a los chicos y chicas, estudiantes con cualquier necesidad educativa especial. Pero como colegio yo creo que es importante que en esas reuniones que tenemos los días miércoles también se aborda el tema que los psicólogos nos planteen las necesidades y nos vayan contando también cómo se va trabajando, cómo se van resolviendo algunos casos generales, pero también casos particulares que a veces son nuestros propios estudiantes” (Véase Anexo B, entrevista N° 6).

b) Charlas y talleres para padres y/o apoderados que contribuyan al manejo emocional y conductual de las NEEP.

Otra de las demandas que aflora en el curso del proceso de entrevistas realizadas a madres, padres y apoderados se refiere a la entrega de información relativa a las necesidades emocionales y conductuales de las y los estudiantes con NEEP, además de estrategias prácticas que faciliten el adecuado manejo y trabajo en el hogar.

“Yo creo que todos los papás de esos niños (TEA) se acerquen al colegio. Que las tías y ustedes que lo estuvieran más cerca, más cercano que no los aíslen y que siempre tendrá todos los apoyos y en lo emocional también, porque yo pienso que debe ser muy difícil tener un niño con Tea. Y niños que son peleadores por desgracia es muy difícil o sea cuando decimos apoyo hacia los niños y también hacia la misma familia” (Véase Anexo B, entrevista N°8).

c) Reglamentos y protocolos internos que normen el manejo de la desregulación emocional dentro del establecimiento educacional.

Las educadoras subrayan la imperiosidad de reglamentos y protocolos internos que unifiquen pautas claras de acción ante episodios de desregulación emocional en el alumnado, asegurando de esta forma la entrega de todos los apoyos necesarios y pertinentes, además de velar, entre otras cosas, por el bienestar de todos los involucrados (estudiantes, docentes, etc.).

“Yo creo que nos sirve bastante lo del protocolo DEC, (Desregulación emocional y conductual) que es como lo primordial para nosotros en el actuar, señala que frente a una regulación a quién llamar, a quién acudir, también aparece quién se hace cargo de la situación y quien acompaña al niño y le da la contención” (Véase Anexo B, entrevista N° 3).

“Si, los protocolos existentes y se realiza con PIE en una reunión una vez al mes con nosotros y nos van mostrando que tenemos que hacer, hay documentos del famoso protocolo, eso que uno como profesional tiene que llenar cuando existe un alumno que se desregula (Formulario de observación)” (Véase Anexo B, entrevista N° 6).

IV. Desinformación general sobre necesidades educativas especiales permanentes (N.E.E.P).

a) Escaso conocimiento referente a NEEP.

Entre los aspectos relevantes aportados por madres, padres y apoderados está el limitado conocimiento existente respecto de necesidades educativas especiales de carácter permanente -diagnósticos, criterios que los componen, tipo de trato diferenciado, entre otros. Sostienen que dicha desinformación se replica, en mayor o menor nivel, igualmente en el cuerpo docente, administrativo y asistentes de la educación que prestan servicios en el centro educativo.

“Tenemos profesores o trabajadores del colegio que no saben qué hacer. Eso puede generar problemas, tanto el niño como en el entorno, los compañeros. Más educación en el tema” (Véase Anexo B, entrevista N° 7).

“Es que uno no sabe mucho de esos niños, ahora se sabe más, pero en general no se sabe” (Véase Anexo B, entrevista N° 8).

b) Psicoeducación referente a NEEP a la comunidad educativa en su conjunto (madres, padres y apoderados; estudiantes; directivos; administrativos y asistentes de la educación).

En directa relación el apartado precedente, en lo que ha NEEP compete, se identifica como una de las principales demandas la entrega de conocimientos -psicoeducación- a la totalidad de la comunidad educativa.

“El conocimiento general, no solamente de los profesionales que atienden a los niños con TEA, sino que ya sea un profesor general, un inspector, un auxiliar, tengan conocimientos básicos por lo menos de cómo autorregular a un niño” (Véase Anexo B, entrevista N° 4).

“Que el personal, los profesores estén capacitados, que se les hagan charlas a los profesores sobre las condiciones, sobre que todos los niños son distintos, en el caso de los niños que tienen capacidades educativas especiales” (Véase Anexo B, entrevista N° 7).

c) Concientización y promoción de la inclusión.

En el marco de acción destinado a subsanar la desinformación general evidenciada en materia de NEEP, se hace mención a la tarea de promoción de la inclusión. Si bien dicha moción no es contemplada por la totalidad de los entrevistados, un número no menor la considera un punto a tratar.

“En parte se solucionaría, si desde chiquititos a los niños, desde la casa, se les hablara del tema de la discapacidad, de... Más que de eso en realidad de la inclusión, de lo importante que es incluir a todos, que todos somos iguales, que no importan las diferencias de ningún tipo, de notas, de color, de nada, porque eso, porque somos todos iguales” (Véase Anexo B, entrevista N° 9).

“Que se juntaran los profesores, los del PIE con los papás, y con los niños también puede ser, una vez a pasar durante esos meses y hablar de estas necesidades de los niños, de cómo tratar a estos niños, de cómo incluirlos en el curso, integrarlos, sino

los otros niños los van a aislar, que les enseñen a no dejarlos solos” (Véase Anexo B, entrevista N° 8).

III. Análisis de hallazgos del proceso de diagnóstico

Los hallazgos subrayan la necesidad de implementar intervenciones que aborden tanto las carencias en el entorno familiar para la promoción de la autorregulación emocional de niños y niñas con NEEP. Así también las dificultades en el ámbito escolar. Se requiere una mayor formación en herramientas de manejo de regulación emocional tanto para los miembros de la familia como para los profesionales y docentes, así como una mejora en la difusión y aplicación de los protocolos de apoyo emocional en el colegio. Además, es crucial priorizar la adaptación de los espacios escolares para garantizar que todos los niños y niñas, incluidos aquellos con NEEP, tengan acceso a las herramientas necesarias para regular su conducta y emociones de manera efectiva.

El análisis de los resultados sustenta un primer pronunciamiento respecto a que los MPA perciben que las Habilidades parentales poseen directa relación con la regulación emocional de niños(as) por lo cual es fundamental recibir las herramientas para desarrollarlas. Esto se apoya en las entrevistas aplicadas focalizándose en los resultados descriptivos.

La relevancia de instaurar acciones para MPA enfocado en las Necesidades Educativas Especiales (NEEP) y la regulación emocional se fundamenta en la visión de Márquez Allauca (2021), quienes definen las competencias parentales como un conjunto de destrezas y aptitudes que capacitan a las figuras maternas y paternas para abordar de manera adaptable y flexible su papel parental. Esta concepción implica la capacidad de responder de forma pertinente a las exigencias y requerimientos de sus hijos, tomando en cuenta sus particularidades individuales, etapas educativas y proceso evolutivo. Este enfoque resalta la importancia de que los MPA potenciar las habilidades parentales, los cuidadores se convierten en modelos de comportamiento emocionalmente saludables para sus hijos. Así Bisquerra (2003) reflexiona respecto a las competencias emocionales, al proporcionar

herramientas y estrategias para gestionar las emociones de manera constructiva, permite afrontar los desafíos de la vida cotidiana de manera más efectiva.

El segundo factor involucrado al que atender en esta área, se desprende a partir de la información obtenida y corresponde a la institución educacional que perciben la baja participación de los MPA referido a un trabajo mancomunado, donde las familias se involucren de manera directa en el apoyo de niños y niñas. Existe la intención de los profesionales de formalizar este espacio a través de talleres con las familias, así como establecer medios que colaboran en potenciar el rol de los padres.

Considerando lo referido en el Decreto Supremo 170 (2010) la implicación de la familia o los cuidadores en el desarrollo educativo del niño o niña se valora como un elemento esencial para abordar de manera integral el aprendizaje y superar las dificultades en el lenguaje. En consecuencia, corresponde al equipo técnico del establecimiento educativo facilitar y promover su participación en diversas instancias.

Como un tercer punto a considerar existiría una dificultad en el conocimiento de los principios orientadores descritos en protocolos internos para episodios de desregulación emocional tanto para MPA como para funcionarios de la institución, esto es posible visualizarlo en los documentos institucionales y en lo expresado en las entrevistas de educadoras y profesionales, no hay una propuesta institucional clara al respecto.

Por lo anterior se aprecia fundamental concretar respuestas a las necesidades declaradas en el proceso diagnóstico donde las exigencias de las Necesidades Educativas Especiales requieren del sistema educativo la provisión de recursos y respaldos excepcionales o suplementarios, con el propósito de asegurar el progreso educativo de los estudiantes. De esta manera se pueden establecer acciones a nivel institucional para responder a la función que el sustento teórico otorga al colegio, (DECRETO SUPREMO 170, 2010) así el contexto escolar se convierte en un lugar donde se puede potenciar las experiencias y el conocimiento respecto al apoyo de las NEEP.

6. Reportes de proceso de intervención

I. Relevancia de la intervención

La realidad social y educacional actual exige la institucionalización de nuevas prácticas tendientes a alcanzar la mejora educativa, entendida en su concepción más amplia, es decir, no solo desde una perspectiva de procesos pedagógicos y desarrollo organizacional, sino que, además -y tan importante como aquello- con una mirada humana, inclusiva, que otorgue a la educación emocional el importante lugar que le corresponde. Así la UNESCO (2021) propone que fomentar las habilidades socioemocionales en el proceso educativo es crucial para los estudiantes, dado el amplio espectro de diversidad que existe hoy en aulas. Esto abarca capacidades como la habilidad para establecer relaciones, resolver conflictos tanto en el entorno escolar como en otros contextos, así como asumir responsabilidades académicas y éticas al enfrentar decisiones importantes.

Diversos estudios enfatizan la importancia del desarrollo de habilidades parentales en madres, padres y cuidadores para el desarrollo y promoción de la autorregulación emocional de niñas y niños. Gómez Muzzio y Muñoz Quinteros (2015) refieren que estas habilidades comprenden un conjunto de prácticas, actitudes y conocimientos que los padres despliegan en lo cotidiano con el objetivo de fomentar en niños y niñas un estilo seguro de apego y un adecuado desarrollo socioemocional.

En consonancia con lo recientemente expuesto, dentro de la comunidad educativa a intervenir resulta fundamental el establecimiento de instancias de psicoeducación, fortalecimiento y promoción de competencias emocionales que permitan proporcionar apoyos en la gestión de emociones y conductas de desregulación de niñas y niños con NEEP. Esta premisa se sustenta en el análisis de los insumos obtenidos durante el proceso de diagnóstico, examen que evidencia que MPA, docentes y profesionales de la educación reconocen un desconocimiento y/o exiguas habilidades que permitan el adecuado soporte y acompañamiento en el proceso de regulación emocional de las y los estudiantes. Por otro lado, los profesionales encuestados refieren que, si bien los protocolos internos del centro educativo contienen apartados destinados al fomento de autorregulación emocional y conductual de los educandos, además del despliegue de acciones ante hechos de

desregulación emocional, estos resultan insuficientes, entre otras cosas, por la ausencia de prácticas e intervenciones destinadas al desarrollo del ámbito emocional que involucren a todos los actores y la escasa difusión -consecuencialmente conocimiento- de los instrumentos ya señalados.

Así entonces, promover en MPA de primer año básico y docentes y profesionales de la educación vinculados al mismo nivel, el desarrollo de habilidades y estrategias que apoyen la regulación emocional de niñas y niños con NEEP por medio de acciones para socializar conocimientos y técnicas que fomenten la autorregulación de niños y niñas en el entorno familiar y educativo, y sensibilizar al equipo de gestión del establecimiento, se vuelve algo no solo relevante sino esencial.

Lo anterior tiene un sustento de base desde la demanda de intervención institucional, la cual refirió al bajo conocimiento de las NEEP, reflejado en la falta de profundización en diagnósticos y herramientas de manejo. Por lo cual se concluye que la intervención ejecutada da respuesta en la implementación de las primeras acciones que eduquen y capaciten a docentes y profesionales de la educación en este aspecto para proporcionar un ambiente inclusivo y de apoyo efectivo a todos los estudiantes, especialmente aquellos con NEEP, así mismo el trabajo con MPA fue un espacio de acercamiento con las familias, dando respuesta al establecimiento en su demanda inicial, de generar canales efectivos de comunicación y colaboración, dando espacios de participación activa en el desarrollo integral de sus hijos en el ámbito educativo.

II. Diseño de la intervención

La información precedente se desglosa en la tabla 2 adjunta, la cual engloba indicadores de rendimiento, métodos de validación, recursos disponibles, criterios de evaluación y las personas responsables de los objetivos y acciones delineadas para la intervención ejecutada en el Colegio:

Tabla 2

Diseño de la intervención

Objetivo General: Promover en madres, padres y apoderados de primer año básico y docentes y asistentes de la educación vinculados al mismo nivel, de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Antonio, el desarrollo de habilidades y estrategias que apoyen la regulación emocional de niñas y niños con NEEP				
Objetivo Específico	Descripción de las acciones	Responsables	Beneficiarios	Medios de verificación
O.E 1 Reflexionar con MPA de primer año básico del colegio sobre las NEEP y sus repercusiones en la capacidad de regulación emocional	<p>Taller “Reflexionando sobre necesidades educativas especiales permanentes y regulación emocional”.</p> <p><i>Sesión 1:</i></p> <p>*Apertura: activación de conocimientos previos: P.E.C.I.: “¿Qué entendemos por NEEP? ¿Qué entendemos por regulación emocional?”.</p> <p>*Apartado expositivo: conceptos de NEEP (características y clasificación) y regulación emocional.</p>	<p>Ps. María Luisa Ulloa González.</p> <p>Ps. José Hernán Núñez Loyola.</p>	MPA de primer año básico	<ul style="list-style-type: none"> ● Fotografías (Véase anexo C) ● Asistencia de apoderados (Véase anexo A)

	<p>*Activación de conocimientos previos:</p> <p>discusión guiada: “¿Existirá alguna relación entre NEEP y regulación emocional?”.</p> <p>*Apartado expositivo: NEEP y sus repercusiones en la regulación emocional.</p> <p>*Actividad de cierre: juego interactivo de aplicación de los contenidos revisados a través de la plataforma Quizizz</p> <p><i>Sesión 2:</i></p> <p>*Apertura: activación de conocimientos previos: rutina de pensamiento KWL en torno a los contenidos analizados en la sesión anterior.</p> <p>*Apartado expositivo: NEEP y regulación emocional: efectos, estrategias y técnicas de regulación emocional.</p> <p>*Activación de conocimientos previos: Philipps 66: “¿Cuáles son</p> <p>los medios de acción contemplados en los documentos de gestión institucional para casos de desregulación emocional</p>			
--	---	--	--	--

	<p>acontecidos dentro del establecimiento?”.</p> <p>*Apartado expositivo: medios de acción consignados en los documentos de gestión institucional del establecimiento para efectos de regulación emocional.</p> <p>*Actividad de cierre: Debate en torno a la última temática revisada.</p> <p>-Modalidad virtual (plataforma de videoconferencias Zoom).</p>			
<p>O.E 2</p> <p>Fortalecer en MPA de primer año básico del colegio habilidades parentales que favorezcan el desarrollo de regulación emocional de niñas y niños con NEEP.</p>	<p>Escuela para padres “En búsqueda de la regulación emocional”.</p> <p><i>Sesión 1:</i></p> <p>*Apertura: activación de conocimientos previos: grupos buzz: elaboración concepto de habilidades parentales (duplas/tríos).</p> <p>*Apartado expositivo: habilidades parentales: concepto e influjo de estas competencias en el desarrollo integral infantil y en la regulación emocional de niñas y niños con NEEP;</p>	<p>Ps. María de las Mercedes Ramírez Pinto.</p> <p>Ps. María Luisa Ulloa González.</p> <p>Ps. José Hernán Núñez Loyola.</p>	<p>PMA de primer año básico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Material digital PPT (Véase anexo D) ● Lista de asistencia, plan de intervención (Véase anexo A)

	<p>fortalecimiento de habilidades parentales que favorecen el desarrollo de la regulación emocional de niñas y niños con NEEP.</p> <p>*Actividad de cierre: bola de nieve: caso práctico.</p>			
<p>O.E 3</p> <p>Fortalecer en docentes y profesionales de la educación, la comprensión y apoyo hacia las necesidades emocionales de los niños y niñas con NEEP</p>	<p>Taller: Construyendo estrategias de regulación emocional en el aula.</p> <p><i>Sesión 1:</i></p> <p>*Apertura: activación de conocimientos previos:</p> <p>¿Cuál es la importancia de la regulación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje? por medio de Mentimeter</p> <p>*Apartado expositivo: conceptos de definición de regulación emocional (impacto en el rendimiento académico y bienestar).</p> <p>*Activación de conocimientos previos: discusión guiada: ¿Cuáles estrategias prácticas pueden fomentar la regulación emocional en el aula?</p> <p>*Actividad de cierre: juego interactivo de aplicación de los</p>	<p>Ps. María de las Mercedes Ramírez Pinto.</p> <p>Ps. María Luisa Ulloa González.</p> <p>Ps. José Hernán Núñez Loyola.</p>	<p>Profesores, asistentes de aula y profesionales de la educación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material digital PPT (Véase anexo D) • Lista de asistencia, plan de intervención (Véase anexo A)

	<p>contenidos revisados a través de la plataforma Quizizz</p> <p><i>Sesión 2:</i></p> <p>*Apertura: activación de conocimientos previos, conversación guiada en contenidos analizados en la sesión anterior.</p> <p>*Apartado expositivo respecto a “¿Cuáles son los medios de acción contemplados en los documentos de gestión institucional para casos de desregulación emocional acontecidos dentro del establecimiento?”.</p> <p>*Activación de conocimientos previos: Philipps 66: “¿Qué Medios de Acción en los Documentos de Gestión Institucional conocían?”</p> <p>*Apartado expositivo: Análisis de casos hipotéticos y aplicación de acciones de protocolos establecidos.</p> <p>*Actividad de cierre: Debate en torno a la última temática revisada.</p> <p>-Modalidad virtual (plataforma de videoconferencias Zoom).</p>			
--	--	--	--	--

III. Reporte de acciones realizadas

La primera acción realizada se centró en poner en práctica las dos sesiones dirigidas a MPA del Taller “Reflexionando sobre necesidades educativas especiales permanentes y regulación emocional”. Debido a la planificación de actividades internas del establecimiento, las que, eventualmente, pudieran afectar la participación de MPA en el taller, la calendarización inicialmente establecida para su desarrollo tuvo que ser aplazada una semana. En esta acción las actividades se enfocaron en la preparación de material para la sesión (búsqueda de información, confección de presentación Power Point, determinación de actividades activación de conocimiento, entre otros). Posteriormente, se programó por segunda vez la sesión del taller. Sin embargo, enfrentamos dificultades debido a la nula participación de MPA en la segunda fecha estipulada para el desarrollo de la actividad.

Frente a esta situación, el equipo responsable de la intervención, adoptó nuevas estrategias de difusión adicionales a las institucionales que hasta ahora se habían empleado para promover y publicitar las acciones con el objetivo de aumentar la participación y el interés de los MPA en las sesiones futuras, se implementaron medidas tales como: reunión con la directiva de apoderados y los representantes claves del curso (determinados por la profesora jefe), así incentivar la asistencia de los beneficiarios, despejar posibles nudos críticos y solicitar colaboración en la difusión y promoción de las acciones por medio del grupo de WhatsApp de MPA del curso (Véase anexo A).

Además, se utilizaron otras estrategias complementarias como la comunicación a través de correos institucionales (Véase anexo E), con el fin de recordar y motivar la participación de MPA en las actividades programadas. También se incluye la distribución de comunicados escritos adjuntos al cuaderno de cada estudiante.

Se realizan las sesiones del taller en formato en línea. Cada taller comenzó con una fase introductoria destinada a activar los conocimientos previos sobre NEEP y regulación emocional mediante diversas técnicas. Posteriormente, se desarrolló un apartado expositivo con recursos audiovisuales para fomentar la participación activa de los MPA. La fase práctica incluyó actividades interactivas como juegos a través de plataformas como Quizizz, facilitando la aplicación práctica de los contenidos y promoviendo un aprendizaje dinámico

y participativo (Véase anexo C). Se reservó un espacio específico para la resolución de dudas y comentarios finales, donde se compartieron reflexiones y percepciones relacionadas con la actividad.

Figura 1

Actividad de cierre Taller 1

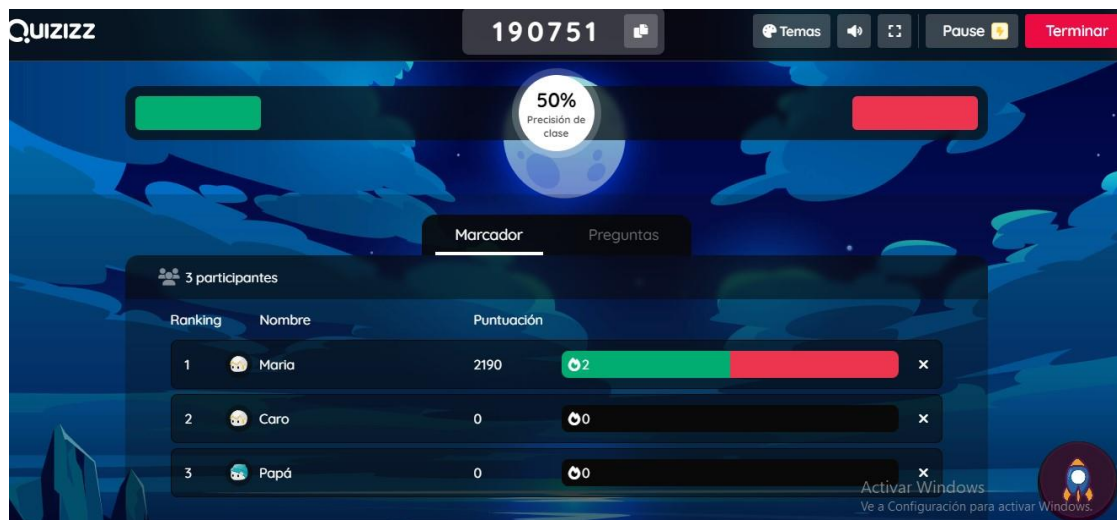
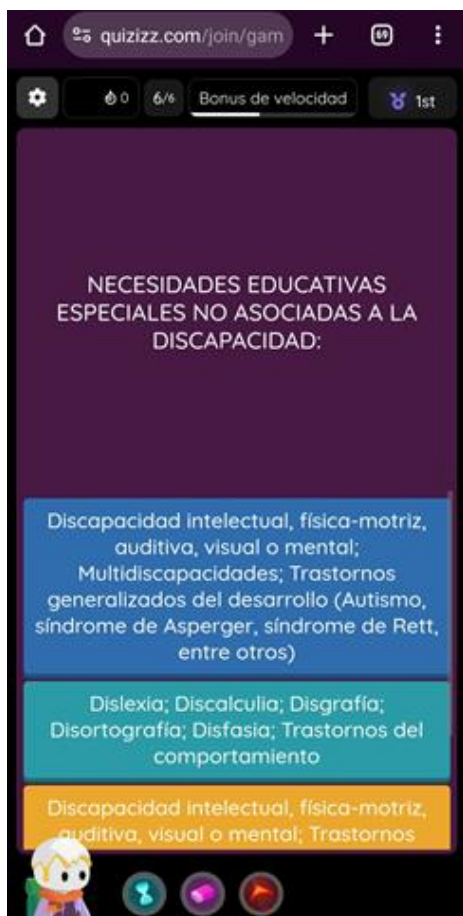


Figura 2

Segunda actividad de cierre Taller 1



Al término del taller con MPA, se llevó a cabo una actividad por medio de la plataforma Quizizz. Los resultados obtenidos proporcionaron una validación inicial de aspectos cruciales del proceso de diagnóstico y la relevancia de la intervención. Los padres demostraron comprensión de los conceptos entregados relacionados con las NEEP. La actividad permitió a los apoderados adquirir nuevos conocimientos y perspectivas sobre las temáticas tratadas y la importancia de la regulación emocional en el entorno educativo. Los resultados de la actividad resaltan la necesidad de fortalecer la formación y la comunicación dirigida a los apoderados, con el objetivo de mejorar su comprensión y apoyo a las NEEP de sus hijos. Estos hallazgos orientarán futuras iniciativas para promover un entorno educativo más inclusivo y enriquecedor.

Se realiza la segunda acción planificada: sesión escuela para padres “En búsqueda de la regulación emocional”, modalidad online, se llevó a cabo a partir de la difusión que incluyó estrategias previas como comunicaciones dirigidas MPA y la promoción a través del correo institucional. La sesión incluyó una exposición teórica detallada de los contenidos conforme a la planificación, incorporando contenidos para apoderadas que no asistieron a la primera acción, seguida de actividades prácticas que fomentaron la reflexión, el intercambio de experiencias y opiniones entre los participantes. Al término de la sesión se administró una encuesta destinada a evaluar el nivel de satisfacción de los beneficiarios, los participantes entregaron una valoración positiva de los talleres (100% de satisfacción).

Tercera acción se desarrollan las dos sesiones del taller “Construyendo estrategias de regulación emocional en el aula”. Cada una de las sesiones programadas en este taller fue calendarizada dentro del horario laboral de los beneficiarios, específicamente de 12:00 a 13:00 pm horas, tras obtener la autorización correspondiente por parte del establecimiento educacional. Esta gestión fue realizada por la encargada de UTP como parte de sus responsabilidades.

Durante las sesiones del taller: Construyendo estrategias de regulación emocional en el aula, Cada una de estas contó con una introducción inicial, una explicación detallada de los conceptos y una aplicación práctica de los contenidos. Se utilizaron recursos audiovisuales y aplicaciones interactivas para estimular la participación activa y el compromiso de los docentes en el proceso de aprendizaje. Se administró una encuesta en línea a las participantes para obtener una evaluación y comentarios sobre el taller. Según los resultados de las encuestas (Véase anexo G), las participantes expresaron una satisfacción alta, con valoraciones que oscilaron entre el 90% y el 100% de aprobación para los talleres.

En el marco de las acciones, durante el taller se llevó a cabo una actividad de aplicación del Protocolo DEC (desregulación emocional y conductual) utilizando un caso ficticio. Los profesores logran la implementación efectiva de protocolos de regulación emocional y la identificación de detonantes de conductas a través del uso de la bitácora DEC. Estos aspectos fueron identificados como elementos fundamentales para la creación de entornos educativos más saludables ya que son utilizados para prevenir futuras

desregulaciones. Reconociendo sus puntos fuertes y áreas de mejora, y evaluando su relevancia en relación con las necesidades del establecimiento y los estudiantes.

Figura 3

Registro actividad Análisis de casos hipotético



ANEXO
BITÁCORA DESREGULACION EMOCIONAL Y CONDUCTUAL (DEC)

1. Contexto Inmediato

Fecha: Duración: Hora de inicio 10:30 Hora de fin 11:00

Dónde estaba el/la estudiante cuando se produce la DEC: Patio / Educ física

La actividad que estaba realizando el/la estudiante fue:

Conocida Desconocida Programada Improvisada

El ambiente era:

Tranquilo Ruidoso Nº aproximado de personas en el lugar:

2.- Identificación del/la niño/a, adolescente o joven:

Nombre:
Edad: 08 y Curso: 3ºB Prof. Jefe: Scarlett Araya

3.- Identificación profesionales y técnicos del establecimiento designados para intervención:
Los encargados de la intervención serán siempre el profesor que presencia la desregulación y una persona de convivencia escolar. Dependiendo del estudiante se considerará a un profesional PIE como apoyo para la intervención

Nombre	Rol que ocupa en la intervención
1.-	<u>Se encarga e informa</u>
2.-	<u>Acompañante interno</u>
3.-	<u>Acompañante interno</u>
4.-	

4.- Identificación apoderado y forma de contacto:

Nombre:
Celular: Otro Teléfono:
Forma en que se informó oportunamente a apoderados (conforme acuerdos previos y /o protocolo reglamento interno):

5.- Tipo de incidente de desregulación observado (marque con X el /los que corresponda/n):

Autoagresión Agresión a otros/as estudiantes Agresión hacia docentes
 Agresión hacia asistentes de la educación Destrucción de objetos/ropa
 Gritos/agresión verbal Fuga Otro: escupe a compañera

6.- Nivel de intensidad observado:

Fase de desregulación emocional y conductual, con ausencia de autocontroles inhibitorios cognitivos y riesgo para sí mismo/a o terceros.
 Fase de escalamiento cuando el descontrol y los riesgos para sí mismo/a o terceros implican la necesidad de contener físicamente.

7.- Descripción situaciones desencadenantes:

a) Descripción de secuencias de hechos que anteceden al evento de DEC:
Sergio en actividad de calentamiento (juego) comienza a gritar y a escupir intencionalmente a compañera Pascal Duarte.
Profesora (Scarlett) toma a Sergio de la mano, conversación con él y lo lleva a inspectoria (Tía Claudia también conversa con él).
Francisca lleva a Pascal y lo limpia.
El curso sigue trabajando con el profesor.
Regresan profesora y asistente (aquí las alumnas y vuelve a suceder lo mismo en dos ocasiones se informa a Tía Aline (PIE) quien al llegar encuentra al alumno tranquilo.

Finalmente se llevó a cabo una reunión con la encargada de la UTP del establecimiento, con el propósito de intercambiar información y recibir retroalimentación general sobre el desarrollo de la intervención. Se comparten aspectos facilitadores del proceso tales como: haber contado con el compromiso y colaboración de la encargada de

UTP y profesora jefe de primer año básico (Véase anexo A), El trabajo realizado en colaboración para generar alternativas de difusión. En resumen, respecto de las acciones planificadas para el centro educativo se alcanzó un alto porcentaje de logro, obteniendo un 80% de acciones completamente realizadas.

IV. Descripción de resultados de la intervención

Un aspecto crucial en la evaluación del proceso y los resultados de la intervención es la valoración que hacen las participantes respecto de las acciones implementadas en el establecimiento.

La exposición completa de los resultados y la evaluación del impacto de la intervención presenta un desafío considerable, principalmente debido a la fluctuante participación de MPA durante el proceso. No obstante, es posible destacar algunas consideraciones relevantes en la estimación de logros.

A pesar de lo señalado en la participación de los MPA, se ha observado una recepción positiva hacia los talleres y las temáticas abordadas en sus distintas sesiones por parte de los beneficiarios. Esta actitud activa, abierta y colaborativa ha facilitado espacios de debate, clarificación de dudas e intercambio de opiniones y conocimientos

Con el fin de obtener información sobre la satisfacción de las participantes, se llevó a cabo una encuesta de satisfacción en línea mediante un formulario de Google, inmediatamente después del taller con MPA. Las encuestas estaban estructuradas con preguntas cerradas con alternativas de sí y no, las cuales abordaban la calidad de la información recibida, la aplicabilidad de las estrategias aprendidas en el día a día, la mejora en la comprensión de las Necesidades Educativas Especiales (NEEP) y la capacidad para brindar ayuda efectiva. También se exploró si recomendaran la participación en estas actividades a otros padres.

El 50% del total de participantes MPA llenaron encuestas de satisfacción posterior a la participación de la intervención (Véase anexo F), manifestando que el 100% consideran un aumento en sus conocimientos sobre NEEP y regulación emocional después de la realización

de los talleres. Agradecen los espacios que les permiten no solo adquirir conocimientos y abordar mitos y consultas relacionados con NEEP y regulación emocional, sino también intercambiar experiencias y realidades asociadas al tema, lo cual es fundamental tanto a nivel cognitivo como emocional, este último altamente vinculado con la intervención. Los resultados no pueden estar exentos de visualizar que el trabajo con los padres es un aspecto que presenta retos respecto a la adherencia, lo cual lo hace delicado en los logros.

A continuación, se presentan los resultados detallados de cada encuentro

Figura 4

Resultados Encuesta de Satisfacción MPA

1. ¿En su opinión, el taller abordó de manera efectiva las necesidades educativas especiales de su hijo(a)?

5 respuestas

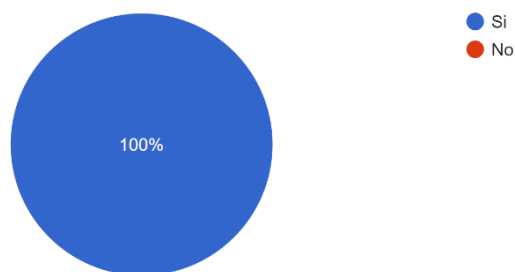


Figura 5

Resultados Encuesta de Satisfacción MPA

2. ¿Considera que las estrategias aprendidas en el taller son aplicables y útiles en la vida diaria con su hijo(a)?
5 respuestas

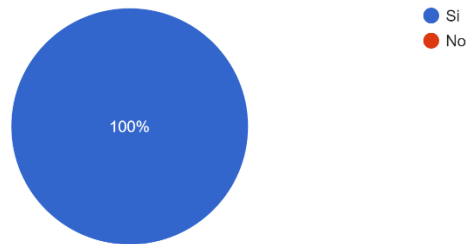
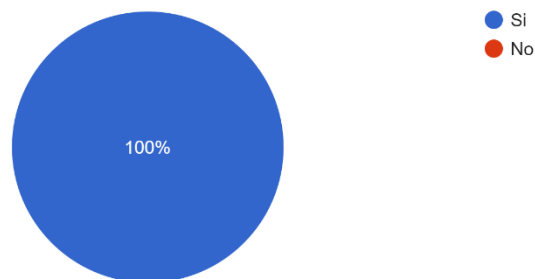


Figura 6

Resultados Encuesta de Satisfacción MPA

4. ¿Piensa que el taller ha contribuido a una mejor comprensión de las necesidades específicas de su hijo(a) y a su capacidad para brindar un apoyo efectivo?
5 respuestas



En el contexto de la segunda acción taller con docentes y asistentes de educación “Construcción de estrategias de regulación en el aula”, se procedió a realizar una encuesta de satisfacción en línea dirigida a los dos participantes, (Véase anexo G).

El 90 % de los participantes docentes y asistentes de educación responde evidenciando que el 100% observa un incremento en los conocimientos sobre NEEP y regulación emocional, así un 25% señala mayor familiarización con los protocolos internos del establecimiento relacionados con estas temáticas. el 100% de los encuestados refiere que el

taller les proporcionó herramientas prácticas que podrán implementar en su trabajo diario con estudiantes con NEEP y conocer los procedimientos institucionales para garantizar una atención más inclusiva y efectiva.

Esta encuesta se estructuró mediante preguntas con alternativas variadas, para evaluar los siguientes aspectos:

Figura 7

Resultados Encuesta de Satisfacción Docentes y asistentes de la educación

¿Cómo calificaría la calidad general del taller?
4 respuestas

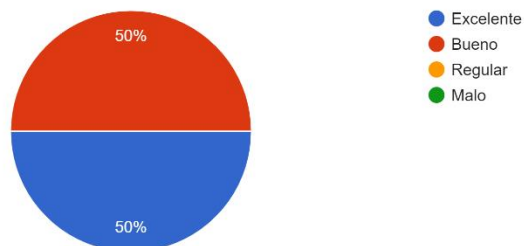


Figura 8

Resultados Encuesta de Satisfacción Docentes y asistentes de la educación

¿Considera que el contenido del taller fue relevante para su práctica como docente en atención de NEEP?

4 respuestas

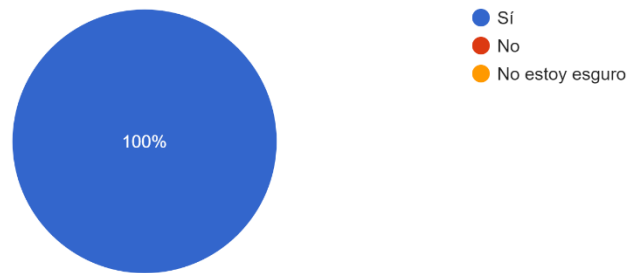


Figura 9

Resultados Encuesta de Satisfacción Docentes y asistentes de la educación

¿Cree que el taller le proporcionó herramientas prácticas que podrá implementar en su trabajo diario con estudiantes con NEEP?

4 respuestas

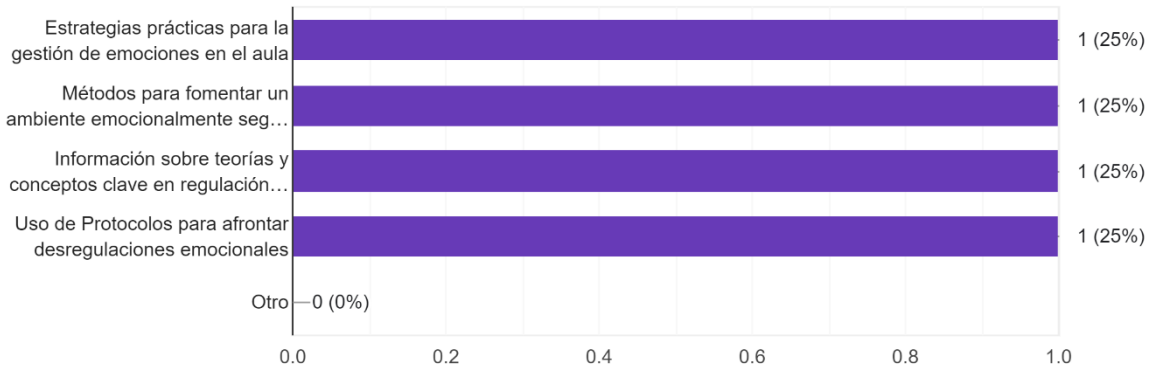


Figura 10

Resultados Encuesta de Satisfacción Docentes y asistentes de la educación

¿Cuáles fueron los aspectos más útiles del taller para usted como profesor/a? (Selecciona todas las que correspondan)

4 respuestas



En conclusión, a pesar de los desafíos enfrentados, los resultados preliminares sugieren un impacto positivo de la intervención en el fortalecimiento de conocimientos y habilidades. El 100% de los MPA en la encuesta de satisfacción aplicada refieren que el taller ha contribuido a una mejor comprensión de las necesidades específicas de sus hijos(as) y a su capacidad para brindar un apoyo efectivo. El 100 % de los profesionales educativos consideran que el contenido del taller fue relevante para su práctica como docente en atención de NEEP. Así a partir de los indicadores de logro, la intervención ha alcanzado un alto nivel de satisfacción al cumplir efectivamente con los objetivos establecidos: se ha facilitado una reflexión con los MPA sobre las NEEP y sus repercusiones en la regulación emocional, se han fortalecido las habilidades parentales para favorecer el desarrollo emocional de niños y niñas con NEEP; y se ha mejorado significativamente la comprensión y apoyo de los docentes y profesionales de la educación hacia las necesidades emocionales específicas de estos estudiantes.

7. Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención

En relación con el proceso de diagnóstico e intervención desarrollado en la unidad educativa, hemos velado estrictamente por el resguardo de la integridad ética de todos los participantes, incluyendo a MPA y agentes educativos, en concordancia con el [Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile \(Anexo A\)](#).

Adicionalmente, hemos establecido un riguroso proceso de obtención de consentimiento informado (Anexo A) antes de emprender cualquier entrevista o actividad diagnóstica, cumpliendo así con los principios de responsabilidad profesional y competencia (artículos 6 y 10, Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile, 2019).

Este procedimiento garantiza que cada participante reciba información completa y comprensible sobre la naturaleza y propósito de las intervenciones planificadas y realizadas, asegurando una toma de decisiones voluntaria y consciente en su participación en el proceso.

El compromiso de resguardo ético se extiende hacia la participación de las madres, padres, apoderados y agentes educativos que, de manera voluntaria, decidieron sumarse al proceso de diagnóstico e intervención. En concreto, las acciones realizadas para cumplir con este resguardo incluyen la lectura, explicación y firma del consentimiento informado por parte de los participantes. Además, durante las entrevistas realizadas como parte del proceso diagnóstico, la confidencialidad y el respeto por la privacidad han sido aspectos clave de estas interacciones (artículos 8 y 9 Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile, 2019), conforme a lo estipulado en el código ético, contribuyendo así al resguardo ético del proceso.

En relación con la presentación de los resultados diagnósticos, nos hemos esforzado por presentar la información de manera clara y comprensible para la comunidad educativa, en línea con los principios de integridad y transparencia (artículo 7, Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile, 2019). Asimismo, hemos expuesto a la encargada de la Unidad Técnica Pedagógica de la unidad educativa, de manera detallada, los objetivos de la

intervención y su planificación, asegurándonos de que todos los participantes tengan una comprensión clara de los pasos a seguir y de cómo se espera que se beneficien del proceso.

Adicionalmente, hemos utilizado encuestas de valoración para recopilar retroalimentación sobre la experiencia de los y las participantes en el proceso de diagnóstico e intervención. Estas encuestas han servido como una herramienta valiosa para evaluar la efectividad del proceso desde una perspectiva ética, permitiéndonos ajustar y mejorar continuamente nuestras prácticas, conforme a los principios de competencia y responsabilidad social establecidos en el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile (artículos 11 y 12, Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile, 2019).

8. Limitaciones y dificultades de la implementación

Todo proceso de intervención, aún los más elaborados, son susceptibles de verse expuestos durante el curso de su desarrollo a limitaciones y/o dificultades emergentes. La presente intervención no fue la excepción. Si bien en la implementación se detectó solo una gran problemática, ésta estuvo presente, en mayor o menor medida, en las distintas etapas de la iniciativa, interfiriendo en más de una oportunidad en la fluidez del proceso.

El obstáculo al que se hace referencia en el párrafo precedente dice relación con la oscilante participación de MPA en las diversas acciones vinculadas a la intervención. A pesar de que el porcentaje general de asistencia en las sesiones efectivamente realizadas promedió el 50% de los beneficiados, esto fue posible únicamente flexibilizando y reorganizando en más de una ocasión el cronograma previamente establecido, además de activar nuevas estrategias de promoción y difusión de los talleres y charlas.

En consulta a MPA referente a las razones que explican dicha situación, arguyen como motivo principal responsabilidades laborales y familiares, lamentando la incompatibilidad horaria y recalcando la importancia, valor y riqueza teórica y práctica de la iniciativa.

Tal como se esbozó anteriormente, con el objeto de mitigar la dificultad recientemente expuesta, el equipo responsable de la implementación de la intervención pone en práctica una serie de medidas destinadas a aplacar los efectos nocivos de la problemática, propiciando así la afluencia de beneficiarios y encausando el eficiente desarrollo del proceso. Dentro de estas destacan:

- Reunión extraordinaria con representantes de la directiva del curso, además de MPA considerados informantes claves por parte de la profesora jefe, todo con la finalidad de determinar nudos críticos, reforzar los beneficios teóricos y prácticos de la intervención y solicitar a la directiva del curso masifique recordatorios de los talleres por medio del whatsapp de MPA del nivel.
- Incorporación a las ya existentes (comunicación vía agenda electrónica institucional), de nuevas formas de promoción y difusión de las actividades, específicamente por medio de notas físicas adjuntadas a los cuadernos de clases de los estudiantes.

- Flexibilización de fechas y horarios previamente establecidos -en acuerdo con MPA- para el desarrollo de los talleres y charlas.

En relación con las limitaciones exhibidas en el diseño de intervención que pudieron obstruir el logro de los objetivos planteados, primero que todo cabe señalar que, aunque como toda actuación indiscutiblemente es susceptible de enmiendas y mejoras, las constantes revisiones a las que fue sometido el proyecto durante el transcurso de su desarrollo, permitió modificar aquellos elementos que efectivamente pudieron perjudicar el proceso de intervención, tanto en su implementación como en la consecución de objetivos. Un claro ejemplo de ello fue la determinación del número final de sesiones por taller, aspecto que, luego de finalizada la ejecución de las acciones, es catalogado como clave (un mayor número de sesiones hubiese vuelto aún más engorrosa la desenvoltura del proceso).

La única arista controlable, que necesariamente requiere de variación en una futura intervención, se refiere a la administración de la evaluación de cierre efectuada a MPA beneficiarios de la iniciativa. Con la finalidad de optimizar y aprovechar en su mayor expresión los tiempos de cada sesión, las encuestas finales de satisfacción fueron enviadas a los correos institucionales de cada MPA (agenda virtual). La demora en el retorno de los instrumentos dificultó y dilató la revisión y análisis de resultados, retrasando importantemente esta etapa del proceso.

Finalmente, en lo que a aspectos no controlables refiere, aunado a la fluctuante participación de MPA ya mencionada, destacamos la temporalidad en la que se llevó a cabo la acción. El periodo del año en el que se materializó la implementación de la intervención (segundo semestre) no resulta del todo idóneo para el continuo desarrollo de esta. Distintas festividades (fiestas patrias, Halloween, por mencionar algunas) y actividades propias del establecimiento educativo (aniversario del colegio, entre otras) tienen cabida durante este segmento del año, por lo que la vorágine y cansancio se hicieron notar, principalmente en las últimas sesiones de los talleres donde, a pesar de que los beneficiarios participaron activamente de las dinámicas y reflexiones, en ocasiones, el inicio de dichas acciones fue dificultoso, a lo que MPA aludían cansancio post jornada laboral. Situación igualmente replicada en el taller dirigido a docentes y asistentes de la educación vinculados al primer año básico del establecimiento educacional.

9. Conclusiones y proyecciones

Teniendo en cuenta los puntos discutidos anteriormente, se exponen a continuación, de forma organizada, las siguientes conclusiones:

Los objetivos de intervención delineados reflejan un enfoque holístico, integral en la intervención que aborda tanto las necesidades emocionales de los estudiantes con NEEP como el fortalecimiento de las habilidades parentales y la comprensión por parte de los docentes y profesionales de la educación. Este enfoque multidimensional, respaldado por autores como Barudy y Marquebreucq (2006), Bisquerra (2007), es fundamental para propiciar un entorno educativo que apoye eficazmente el desarrollo emocional y académico de todos los estudiantes.

Los talleres dirigidos a los MPA apuntaron al fortalecimiento de las habilidades parentales, potenciar así conocimientos sobre NEEP y estrategias de regulación. Lo anterior es crucial, ya que las habilidades parentales competentes, como la empatía y la paciencia, influyen directamente en la capacidad de los padres para manejar situaciones difíciles y resolver conflictos, tal como destacan Ramírez-Lucas (2015).

Por otro lado, la forma en que los padres gestionan sus propias emociones y emplean estrategias de regulación emocional influye directamente en el desarrollo emocional de los niños y niñas. Las acciones fueron diseñadas para promover una mayor reflexión en los MPA sobre las NEEP.

En las intervenciones con docentes y profesionales de educación se considera crucial la capacitación en la identificación de señales de dificultades emocionales, la implementación de prácticas pedagógicas que fomenten un ambiente emocionalmente seguro y el establecimiento de relaciones de confianza con los estudiantes.

El incremento los conocimientos sobre NEEP y regulación emocional, así como su familiarización con los protocolos internos, les permite adquirir estrategias prácticas para abordar las necesidades de los estudiantes, promoviendo un entorno educativo más inclusivo y efectivo.

Autores como Véliz Jorquera. (2020) han destacado la importancia de la inclusión en el ámbito educativo. La falta de adaptaciones y cambios estructurales en las escuelas puede obstaculizar el acceso y la participación de los estudiantes con NEEP. Por lo tanto, es fundamental promover políticas y prácticas escolares inclusivas para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a una educación de calidad. Nuestra intervención propició el conocimiento de protocolos internos dirigidos a regulación emocional y se generaron espacios para el despliegue de ideas entorno a la temática dentro del establecimiento.

La evaluación preliminar sugiere que la intervención ha tenido un impacto positivo en el fortalecimiento de conocimientos y habilidades tanto para los profesionales educativos como para los MPA. Para maximizar este impacto y garantizar una continuidad en los logros alcanzados, se aprecia como relevante continuar en el establecimiento con las siguientes proyecciones:

El establecimiento según su caracterización cuenta con PIE en todos sus niveles, por lo cual, ampliar la intervención a otros niveles educativos y a un mayor número de participantes, lo anterior permitiría una difusión más amplia, beneficiando a un mayor número de estudiantes con NEEP.

Implementar programas continuos de formación y apoyo para los MPA dentro del establecimiento, centrados en el desarrollo de sus propias competencias emocionales y habilidades parentales. Así también proveer a los docentes y profesionales de la educación con recursos y formación continua sobre NEEP y regulación emocional. Esto incluye el desarrollo de materiales educativos y protocolos específicos para abordar estas necesidades.

Finalmente referir que el abordaje integral de niños y niñas con NEEP requiere un enfoque colaborativo y coordinado entre los distintos actores. Al considerar las proyecciones y acciones señaladas dentro del establecimiento, se hace relevante realizar evaluaciones periódicas del impacto de la intervención, adaptando las estrategias y contenidos según los resultados obtenidos y las necesidades emergentes de los participantes. Esto asegurará que las intervenciones se mantengan relevantes y efectivas a lo largo del tiempo. La continuidad y expansión de estos esfuerzos son esenciales para preparar a los estudiantes con NEEP para un proceso educativo exitoso y emocionalmente equilibrado.

10. Referencias bibliográficas

- Andrés, M. L., Castañeiras, C., Stelzer, F., Canet Juric, L. e Introzzi, I. (2016). Funciones Ejecutivas y Regulación de la Emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), 169-189.
- <https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Andrés, M. L., Canet Juric, L., Stelzer, F., Introzzi, I. y Richaud de Minzi, M. C. (2020). El rol de las funciones ejecutivas en las estrategias cognitivas de regulación emocional no adaptativas en niños. *Psicología Clínica*, 32(3), 557-575.
- <https://doi.org/10.33208/pc1980-5438v0032n03a07>
- Bächler Silva, R. y Pozo-Municio, J. I. (2020). ¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje? Las concepciones de los docentes de educación primaria. *Límite (Arica)*, 15(13). Epub 04 de enero de 2021.
- <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100213>
- Baddeley, A. (2012). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 1–29.
- Banich, M. T. (2009). Executive function the search for an integrated account. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 89-94.
- Barudy Labrin, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Editores: Gedisa.
- Barudy Labrin J. y Marquebreucq, A. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Editores: Gedisa
- Barudy Labrin, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre:*

- manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Editores: Gedisa.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado en 19 de junio de 2024, de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(), 61-82. Recuperado en 19 de junio de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bombín, I., Cifuentes, A., Climent, G., Luna, P., Cardas, J., Tirapu, J., y Díaz, U. (2014). Validez ecológica y entornos multitarea en la evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 59(2), 77-87. Recuperado en 19 de junio de 2024, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4790677>
- Booth. T y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools [Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas]*. Bristol: CSIE.
- Campos Martínez, M. J. y Van Tuylen Domínguez, N. (2021). Funciones Ejecutivas Cálidas y su relación con la Teoría de la Mente. *Revista de Investigación de la Escuela de Ciencias Psicológicas*, (4), 53-62. <https://doi.org/10.57247/riec.vi4.74>
- Centro para el Desarrollo del Niño. (2012). *Función Ejecutiva (En Breve)*. www.developingchild.harvard.edu
- Daucourt, M. C., Schatschneider, C., Connor, C. M., Al Otaiba, S. y Hart, S. A. (2018).

Inhibition, Updating Working Memory, and Shifting Predict Reading Disability Symptoms in a Hybrid Model: Project KIDS. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00238>

De Luca, C. R. y Leventer, R. J. (2008). *Trayectorias de desarrollo de las funciones ejecutivas a lo largo de la vida*. En V. Anderson, R. Jacobs y PJ Anderson (Eds.), *Funciones ejecutivas y lóbulos frontales: una perspectiva de vida* (págs. 23–56). Taylor y Francisc.

Ferrándiz, C., Fernández, C. y Bermejo, R. (2011). *Desarrollo afectivo emocional y de la personalidad*. En Prieto, M. D. (Coord.), *Módulo formación básica. Psicología de la educación y del desarrollo infantil*. (pp. 129-156). Valencia, España: Valencia Internatio nal University.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES*, 6(16), 110-125. Recuperado en 19 de junio de 2024, de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6>

Fúlquez, S. C. (2011). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio Transcultural* [Tesis doctoral, Universidad Ramón Llull]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/9284#page=1>

Gómez Muzzio, E. y Muñoz Quinteros, M. (2015). *Escala de Parentalidad Positiva e2p* [Archivo PDF]. https://www.academia.edu/44157536/Manual_de_la_Escala_de_Parentalidad_Positiva_E2P_a%C3%B1o_2015_FAI

Gómez-Tabares, A. S. (2022). Asociación entre las funciones ejecutivas y la teoría de la mente en niños: Evidencia empírica e implicaciones teóricas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(3), 1-17. <http://doi: 10.21134/rpcna.2022.09.3.2>

Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.

DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.34

Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Regulación de las emociones: fundamentos conceptuales [Archivo PDF].
<file:///C:/Users/56930/Downloads/GrossThompson2007.pdf>

Guzmán Huayamave, K., Bastidas Benavides, B. y Mendoza Sangacha, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72.

<https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>

Henao López, G., Ramírez Palacio, C. y Ramírez Nieto, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora USB*, 7(2), 233-240. Recuperado en 19 de junio de 2024, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407748997003>

Henao López, G. C. y García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802. Recuperado en 19 de junio de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009>

Izzedin Bouquet, R. y Pachajoa Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115. Recuperado en 19 de junio de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/686/68611924005>

Kouklariet, E. C., Tsermentseli, S. y Monks, C. P. (2018). Developmental trends of hot and

cool executive function in schoolaged children with and without autism spectrum disorder: Links with theory of mind. *Development and Psychopathology*, 31, 541–556.

<https://doi.org/10.1017/S0954579418000081>

Lagos San Martín, N., López-López, V., Hess, C., Vicuña Romero, J. J. y Jaramillo Restrepo, S. (2023). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2).
<https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3350>

Londoño-Ocampo, L. P., Becerra-García, J. A., Arias-Castro, C. C. y Martínez-Bustos, P. S. (2019). Funciones ejecutivas en escolares de 7 a 14 años de edad con bajo rendimiento académico de una institución educativa. *Encuentros*, 17(02), 11-23.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i02.2037>

Márquez, M. y Gaeta, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. Recuperado en 19 de junio de 2024, de
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217050478015.pdf>

Márquez Allauca, V. M., Reyes Vargas, R. M., Merchán Gavilánez, M. L. y Valle Gavilanes, D. D. R. (2021). Competencias parentales en el desarrollo socioafectivo en niñas y niños de 3 a 5 años. *RECIAMUC*, 5(3), 182-195.
[https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.\(3\).agosto.2021.182-195](https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.(3).agosto.2021.182-195)

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.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592004>

Mateo Canedo, C., Laura Andrés, M., Canet-Juric, L. y Rubiales, J. (2019). Influencia de

las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 25(1), 25–40.

<https://doi-org.udd.idm.oclc.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>

Maturana, H. (1992). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile. Chile: Centro de educación y desarrollo (CEO). (5ta. Edición). Ediciones pedagógicas Chilenas S.A.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

Mikolajczak, M. (2009). Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology* 5(2), 25–32.

DOI: [10.7790/ejap.v5i2.175](https://doi.org/10.7790/ejap.v5i2.175)

Miller, E. K. y Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience* 24, 167-202

DOI: [10.1146/annurev.neuro.24.1.167](https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167)

Miller, E. G. y Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. Henry Holt.

Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS). (2016). Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos. Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS).

Ministerio de Educación. División de Educación General. Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar. (julio 2020). *Aprendizaje socioemocional, Fundamentación para el plan de trabajo*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14520/072020-fundamplandetrabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación de Chile (2010). Decreto N° 170/2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.

Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

Ochsner, K. N. y Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.

DOI: [10.1016/j.tics.2005.03.010](https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010)

Oh, S. y Lewis, C. (2008). Korean preschoolers' advanced inhibitory control and its relation to other executive skills and mental state understanding. *Child Development*, 79(1), 80-99.

<http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01112.x>.

Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra.

Revista de Investigación, 42(93). Recuperado en 19 de junio de 2024, de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006>

Palacios, R., Larrazabal, S. y Berwart, R. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas en Chile: tensiones entre teoría y práctica. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 42(91), 213-242.

<https://doi.org/10.28928/ri/912021/aot3/palaciosr/larrazabals/berwartr>

Palma-Delgado, G. M. y Barcia-Briones, M. F. (2020). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes en Portoviejo, Ecuador. *Dominio de las ciencias. Revista científica*, 6(2), 72-100

<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1207>

- Pérez Escoda, N. y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Sabre*, 10 (24), 23-44.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
file:///C:/Users/56930/Downloads/294-834-2-PB
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behav Brain Sci*, 1(), 515-526.
- Prieto Rojas, C. y González Arias, M. (2022). Desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de séptimo y octavo de educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 323-341.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100323>
- Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39.
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M. y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º Ciclo de Educación Infantil. *Acción Psicológica*, 12 (1), 65-78.
<https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Rojas, M. (2019). Importancia de las Emociones en el Aprendizaje. Valencia: Universidad. Internacional de Valencia, España.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Basic Books.

Sánchez Agostini, C., Daura, F. T. y Laudadio, J. (2019). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socio emocional de los alumnos. Un estudio de caso en la

República Argentina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 31-49.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300031>

Schore, A. N. (1996). The experience-dependent maturation of a regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(1), 59-87.

<http://doi.org/10.1017/S0954579400006970>

Šimunić, A., Slišković, A., Tokić, A., Ombla, J. y Stewart, L. (2023). The Roles of Personal and Environmental Resources in Predicting Work–Family Facilitation and Mental Health among Employed Parents of Children with Disabilities in Croatia. *Behavioral Sciences (2076-328X)*, 13(9), 710.

<https://doi-org.udd.idm.oclc.org/10.3390/bs13090710>

Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search for definition.

Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2-3), 25-52.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7984164/>

Tirapu-Ustárruz, G., Pérez-Sayes, M., Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, G. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista De Neurología España* 44(08), 479-489.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2279027>

UNESCO, L., & MEDUCA, P. (2021). Educación para el desarrollo sostenible.

Véliz Jorquera, P., Martínez, M. J., Parra Muñoz, H. y Garrido Reyes, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 468-499.

<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709>

Vera Miranda, L. Y. y Apolo Morán, J. F. (2020). Competencias parentales: percepciones de padres de niños con discapacidad. *Conrado*, 16(72), 188-199. Recuperado en 19 de junio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100188&lng=es&tlng=es.

Villaseca Vial, (2023). *Estado de la educación especial en Chile* [Archivo PDF].

<https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2023/06/Educacion-especial.pdf>

Wade, M., Prime, H., Jenkins, J. M., Yeates, K. O., Williams, T. y Lee, K. (2018). On the relation between theory of mind and executive functioning: A developmental cognitive neuroscience perspective. *Psychonomic Bulletin y Review*, 25(6), 2119–2140. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-1459-0>

Wilson, S. J., Lipsey, M. W. y Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71(1), 136-149.

DOI: [10.1037//0022-006X.71.1.136](https://doi.org/10.1037//0022-006X.71.1.136)

Yu, Y., Li, H., Tsai, C., Lin, C., Lai, S. y Chen, K. (2021). Cool Executive Function and Verbal Comprehension Mediate the Relation of Hot Executive Function and Theory of Mind in Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 14(5), 921-931.

<https://doi.org/10.1002/aur.2412>

Zusho, A. y Pintrich, P. y Coppola, B. (2003). Skill and Hill: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.

<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1887082>

11. Anexos

I. Anexos, My Sharepoint UDD:

- Anexo A: Verificadores de acción
- Anexo B: Entrevistas
- Anexo C: Imágenes
- Anexo D: Presentación talleres
- Anexo E: Correos electrónicos

II. Anexo F: Encuesta de satisfacción