



**Programa de Capacitación Docente sobre la Autorregulación
Emocional de Niños de Inicial II a Tercero de Educación Básica**

Proyecto que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

presenta:

Cristina Florencia Barriga Castillo

Asesor tutor: Marta Araceli Alvarado García

Asesor titular: Josefina Bailey Moreno

Agradecimientos

Agradezco a mi familia por su constante apoyo, especialmente a mi madre por saber escucharme y motivarme. También agradezco a David Chávez por empujarme a exigirme cada día y a mis maestras tutoras Josefina Bailey y Marta Alvarado por guiarme durante este proceso. Adicionalmente, quiero agradecer a las autoridades y docentes del Liceo José Ortega y Gasset por su apertura a participar y colaborar en este proyecto.

Resumen

La educación es un proceso que ha acompañado al ser humano en todas sus facetas, inclusive dentro de sus procesos emocionales. La capacitación sobre temas como la inteligencia emocional ha empezado a cobrar una mayor relevancia en el Ecuador durante los últimos años. El Liceo “José Ortega y Gasset” es una institución educativa particular que ha adaptado su currículo para integrar una educación emocional con la Guía de Desarrollo Humano Integral. La autorregulación de las emociones, una de las competencias de la inteligencia emocional, constituye uno de los pilares fundamentales de las actividades humanas. Su desarrollo incluye procesos cognitivos, factores tanto de crianza como educativos y resulta de gran importancia por su relación íntima con los procesos de aprendizaje y desarrollo intelectual. Es por ello que el objetivo del presente trabajo es capacitar a los docentes sobre la autorregulación emocional y los procesos asociados por los que atraviesan sus estudiantes. Dentro del plantel mencionado se llevó a cabo un programa de capacitación dirigido a los docentes de Inicial II a Tercero de E.G.B. Se emplearon estrategias de diagnóstico como entrevistas y encuestas; actividades de intervención como la entrega de material teórico y la presentación de un Curso-Taller; además de la aplicación de instrumentos tras la intervención como encuestas, exámenes y trabajos individuales. Como resultado se encontró que la mayor parte de docentes obtuvieron un aprendizaje positivo y expresaron la apertura de utilizarlo en su práctica diaria, así como habilidades y conocimientos para hacerlo.

Índice de Contenido

Capítulo I. Planteamiento del problema generador del proyecto	1
1.1 Antecedentes del problema	1
1.2 Diagnóstico	4
1.2.1 Descripción de la problemática.....	4
1.2.2 Herramientas metodológicas utilizadas en el diagnóstico.	6
1.2.3 Resultados de diagnóstico	7
1.3 Justificación de la intervención.....	13
Capítulo II. Marco teórico.....	15
2.1 La autorregulación emocional.....	15
2.1.2 Desarrollo de la autorregulación emocional.	17
2.1.3 Funciones cognitivas clave.	18
2.1.4 Efectos de la crianza.....	19
2.2 Las emociones en el ámbito social.....	20
2.3 Recursos y modelos para la autorregulación emocional.....	23
2.4 La educación emocional.....	26
2.4.1 Adaptaciones al medio educativo.	27
2.4.2 Rol del docente en el desarrollo de la autorregulación emocional.....	28
Capítulo III. Diseño del proyecto de intervención	31
3.1 Objetivo general	31

3.1.2 Metas e indicadores de logro.....	31
3.2 Programación de actividades y tareas	33
3.4 Los recursos del proyecto	39
3.5 Sostenibilidad del proyecto.....	40
3.6 Entrega de resultados a tu comunidad.....	41
Capítulo IV. Presentación, interpretación y análisis de los resultados de las estrategias del proyecto	42
4.1 Resultados del proyecto de intervención.....	42
4.1.1 Resultados del examen final de conocimientos.	43
4.1.2 Resultados de la encuesta de cierre.....	48
4.1.3 Resultados de las producciones de los docentes.	52
4.2 Fortalezas y áreas de mejora de la intervención.....	55
Capítulo 5: Conclusiones	57
5.1 Conclusiones generales y particulares	57
5.2 Entrega de resultados a la comunidad.....	60
5.3 Descripción de las aportaciones al conocimiento del proyecto acorde a la línea de investigación.	61
Referencias bibliográficas.....	62
Apéndices	65

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Respuestas a las entrevistas</i>	7
Tabla 2. <i>Resultados de la encuesta de diagnóstico</i>	11
Tabla 3. <i>Desarrollo temprano de la autorregulación cognitiva</i>	19
Tabla 4. <i>Desarrollo temprano de la regulación social y emocional</i>	222
Tabla 5. <i>Programación de actividades y tareas</i>	344
Tabla 6. <i>Gráfica de Grant: Cronograma de actividades y tareas</i>	388
Tabla 7. <i>Recursos materiales y financieros utilizados según la actividad</i>	400
Tabla 8. <i>Calificaciones individuales del Examen Final de Conocimientos</i>	444
Tabla 9. <i>Resultados globales del Examen Final de Conocimientos</i>	466
Tabla 10. <i>Respuestas de desarrollo de la Encuesta de Cierre</i>	50

Índice de Figuras

Figura 1. Principios de la autorregulación emocional.....	16
Figura 2. Modelo Modal del Proceso de Regulación Emocional.....	25
Figura 3. Resumen del test.....	455
Figura 4. Respuestas a la pregunta 1 de la Encuesta de Cierre.....	488
Figura 5. Respuestas a la pregunta 2 de la Encuesta de Cierre.....	488
Figura 6. Respuestas a la pregunta 3 de la Encuesta de Cierre.....	499
Figura 7. Respuestas a la pregunta 4 de la Encuesta de Cierre.....	499
Figura 8. Respuestas a la pregunta 5 de la Encuesta de Cierre.....	499
Figura 9. Respuestas a la pregunta 6 de la Encuesta de Cierre.....	500
Figura 10. Respuestas a la pregunta 10 de la Encuesta de Cierre.....	50

Figura 11. Primer criterio.....	533
Figura 12. Segundo criterio.....	533
Figura 13. Tercer criterio.	544
Figura 14. Cuarto criterio.....	544

Capítulo I. Planteamiento del problema generador del proyecto

En el presente capítulo se abordará el problema del que nace el planteamiento del proyecto a desarrollar. Para ello, se describen los antecedentes de la problemática, detallando los procesos educativos asociados a la autorregulación emocional de los estudiantes en varios contextos. Se toman en cuenta las acciones a nivel latinoamericano, país y específicamente, las que se han tomado hasta el momento en la institución en la que se desea intervenir. Asimismo, en este capítulo se explica cómo se llevó a cabo el diagnóstico del problema, las herramientas utilizadas y los resultados hallados. Esta información será presentada de manera que se logre justificar la necesidad de una intervención en la institución educativa escogida.

1.1 Antecedentes del problema

La educación ha estado en constante evolución a medida que se conoce más acerca del ser humano y, de los procesos de autorregulación que acompañan su experiencia de aprendizaje. Gross y Thompson (2007) sostienen que los procesos de autorregulación son elementos fundamentales en la constitución de una civilización, sobre todo en las interacciones que se llevan a cabo, sus eventos e instituciones. En este ámbito, Gross y Thompson (2007) señalan que la autorregulación emocional llega a ser una de las características más importantes del ser humano al momento de desenvolverse adecuadamente en situaciones sociales y de aprendizaje; siendo éstos, procesos necesarios para la educación.

De acuerdo a Goleman (2010), la autorregulación emocional forma parte del repertorio de rasgos que se esperan de una persona con una desarrollada inteligencia emocional. En el contexto escolar, los estudiantes se enfrentan a constantes cambios, dificultades y retos que requieren de habilidades emocionales que los ayuden a superarlos. La autorregulación emocional repercute positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que están sumergidos los estudiantes, al dotarles de herramientas necesarias para un óptimo desenvolvimiento (Merchán, Bermejo y de Dios

González, 2014). Es así que la inteligencia emocional es un elemento considerado clave en el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes.

En 1993 la Organización Mundial de la Salud (OMS) desarrolló la propuesta de un programa de habilidades para la vida dirigido al entrenamiento en competencias y habilidades como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, entre otras destrezas asociadas al desarrollo social y emocional, para implementarse como parte del proyecto educativo de Desarrollo Humano Integral (DHI) en diversos países como Colombia, Costa Rica, Perú, Chile, México, entre otros. Sin embargo, la atención que se ha dirigido al desarrollo de este tipo de habilidades a nivel emocional en los niños ha sido escasa durante las últimas décadas en Ecuador.

De acuerdo al Ministerio de Educación del Ecuador, hasta hace poco no se había implementado de forma sistemática un programa de bienestar integral que se enfocara en el desarrollo de habilidades emocionales de los estudiantes a nivel país. Como respuesta ante esta problemática, en el año 2018, se creó la Guía de Desarrollo Humano Integral dirigida a docentes para la implementación de habilidades para la vida en el sistema nacional educativo. Dicha guía tiene como propósito que los docentes, madres, padres de familia y estudiantes aprendan diversas estrategias que los ayuden a mejorar sus relaciones y los procesos educativos que los involucran.

Dentro del programa, se destaca que los participantes aprendan habilidades de vida como las diseñadas por la OMS, siendo algunas de éstas, el manejo adecuado de las emociones, el desarrollo de distintas capacidades como la de resolver conflictos desde una perspectiva empática y con respeto a la diversidad y de capacidades como tomar decisiones asertivas. Cabe mencionar que las estrategias de capacitación están orientadas a atender las necesidades que se suscitan en las distintas etapas evolutivas de los estudiantes, tomando en cuenta sus edades y desarrollo cognitivo y emocional (Guía de Desarrollo Humano Integral, 2018).

El presente proyecto se llevará a cabo en el Liceo “José Ortega y Gasset”, una institución educativa particular laica y mixta, ubicada en Quito-Ecuador. La misma ha

empezado con la implementación de la Guía de Desarrollo Integral Humano propuesto por el Ministerio de Educación desde el 2018. Partiendo de la misma, la institución ha implementado un espacio dirigido a los aprendizajes asociados al Desarrollo Humano Integral en su base curricular.

El Liceo “José Ortega y Gasset” fue fundado en 1994, con una oferta educativa que se sustenta en la excelencia académica y la práctica de valores. La institución posee importantes convenios y certificaciones a nivel nacional e internacional, entre ellos se encuentran los convenios con la Universidad de Cambridge, la Universidad de las Américas y la Alianza Francesa. Además de estar certificados con Bachillerato Internacional y la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad.

La institución ofrece sus servicios educativos desde el nivel inicial II, última etapa preescolar, hasta tercero de bachillerato, nivel en el que culmina la educación media superior. La misma cuenta con 923 alumnos y 66 profesores. Dentro de la oferta educativa que presenta, el colegio trabaja en el desarrollo de una conciencia ambiental con proyectos ecológicos sustentables y utiliza nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje: plataformas y uso de simuladores. El Liceo José Ortega y Gasset cuenta con una superficie construida de 6.119,57 m² con # de aulas, dos auditorios, biblioteca, salas audiovisuales, laboratorios, sala de atención a padres, camerinos y duchas, comedor y cafetería, oficinas de servicios médicos y consejería estudiantil. Además de una superficie de áreas abiertas de 10.885,34m² con canchas de básquet, cancha múltiple, canchas de fútbol con césped sintético y cancha de volleyball.

Dentro de su oferta, la institución se encuentra aplicando proyectos de formación personal: inteligencia emocional y desarrollo del pensamiento, como la Guía de Desarrollo Humano Integral. Ésta ha sido aplicada en la institución de manera que los estudiantes de todos los niveles educativos puedan acceder a la misma. Cada curso recibe una clase semanal de 40-45 minutos impartida por los docentes tutores de cada grupo. Los tutores son instruidos a su vez por el departamento de psicología de la institución, que actúa como el área de formación en este ámbito. Para aplicar la guía de desarrollo, todo el profesorado recibió capacitación a través de un taller con una capacitadora externa

sobre inteligencia emocional en el 2018. Durante el mismo año, los docentes tutores de primaria asistieron a un entrenamiento cada quince días sobre el abordaje de estas temáticas para que puedan trabajarlos con sus estudiantes posteriormente.

En este año lectivo, septiembre 2019 a julio 2020, la institución optó por realizar un manual con todas las actividades propias de la guía detallando sus objetivos, materiales, aplicaciones y reflexiones finales. Frente a esta nueva metodología, el departamento de psicología ofrece orientación permanente a los profesores que tengan dudas o necesiten apoyo. Con ello, se mantiene un seguimiento de las prácticas docentes en cuanto al uso de la guía y se ofrece un respaldo para su perfeccionamiento.

1.2 Diagnóstico

1.2.1 Descripción de la problemática. La aplicación de la Guía de Desarrollo Integral Humano dentro de la institución educativa Liceo “José Ortega y Gasset” ha impulsado las prácticas de estrategias relacionadas a fomentar la inteligencia emocional de los alumnos. Es un área de especial interés para el colegio, ya que funciona como estímulo para los estudiantes y facilita los procesos de aprendizaje. No obstante, se ha detectado que no en todas las asignaturas se están aplicando las prácticas de autorregulación emocional. Esto ocurre debido a que únicamente los docentes tutores de cada curso se encuentran en constante capacitación, con el propósito de que impartan los conocimientos adquiridos a sus alumnos.

Este programa representa una gran oportunidad para que los estudiantes de educación básica y bachillerato desarrollen y practiquen las habilidades aprendidas. No obstante, es común encontrar que los niños de edad preescolar y de primeros años de educación básica, experimenten mayores dificultades en la aplicación de las mismas prácticas. Debido al momento en el que se encuentran de su desarrollo, necesitan de intervenciones constantes por parte de los docentes y personas a su cargo. Martínez (2018) explica en su guía de desarrollo que muchas de las habilidades desarrolladas en la infancia ocurren frente a la estimulación del entorno, caracterizado por las acciones y ambiente propiciados por los cuidadores principales del niño. Es por ello que resulta una

necesidad para el colegio, que este grupo de docentes, dedicados a la educación de niños de preescolar y de los primeros años de educación básica, requieren una mayor capacitación en temas de autorregulación infantil. Específicamente, se necesita entrenarlos en estrategias y técnicas destinadas a apoyar a los estudiantes en el manejo de sus propias emociones dentro y fuera del aula.

Los estudiantes del área de Inicial suelen estar en constante actividad y movimiento. Se trabaja con distintos materiales, juegos y proyectos educativos que los mantienen estimulados y fomentan su desarrollo. Además de hacerlo en un espacio en el que se facilitan la independencia, la adquisición de autonomía y se les conduce a practicar sus habilidades sociales cada día. Una de las características más importantes en esta etapa es la exploración. En este ámbito, el aprendizaje está muy vinculado al juego y a la imaginación, así como al contacto con el mundo natural y a la libertad de desenvolverse en su medio.

Tanto en el caso de los estudiantes de preescolar como aquellos que cursan los primeros años del nivel académico siguiente, se rigen por horarios distintos y más actividades estructuradas. Esto además de tener mayores niveles de autonomía y habilidades en general. De igual manera, ambos pertenecen a un grupo de edad en el que requieren que sus docentes trabajen muy cerca de ellos, actuando como mediadores y guías al mismo tiempo. Este trabajo no está únicamente dirigido a las actividades curriculares que se llevan a cabo dentro del aula, sino también a aquellas que ocurren en el tiempo de juego y recreación o aquellas actividades físicas. Es decir, los docentes funcionan como un punto de referencia y un orientador en todas las facetas de la educación del niño dentro de la escuela. Es por ello que resulta de gran importancia que quienes adopten este papel, tengan las herramientas necesarias para conducirlos adecuadamente en su desarrollo emocional, íntimamente ligado al cognitivo e intelectual.

A consecuencia de esa falta de capacitación, los docentes carecen de herramientas para ser aplicadas en los momentos decisivos del desarrollo emocional de los estudiantes, siendo los primeros afectados en su desenvolvimiento como orientadores y los niños a su vez, al no internalizar mejores aprendizajes. Si un niño reacciona agresivamente hacia

otro, es responsabilidad del docente manejar la situación estableciendo límites para que los estudiantes obtengan un aprendizaje de esta experiencia y lo puedan utilizar en futuros problemas o circunstancias similares. Frente a las dificultades de manejar adecuadamente este tipo de situaciones, se abre paso a que los conflictos entre estudiantes sean más frecuentes y no se consiga el desarrollo óptimo de sus competencias emocionales.

1.2.2 Herramientas metodológicas utilizadas en el diagnóstico. Para identificar las dificultades asociadas a las intervenciones docentes frente a la autorregulación emocional de los estudiantes, se diseñó y aplicó una encuesta de diagnóstico vía online por pedido de la institución. Dicho instrumento se elaboró con base a la revisión teórica de la autorregulación emocional infantil sobre las investigaciones de varios autores. Además, resultó de gran utilidad para su elaboración, la información que se recolectó en una reunión realizada con autoridades de la institución. En ésta se indagaron las necesidades del plantel respecto a la capacitación en el tema de autorregulación emocional y su apertura a participar en el presente proyecto de intervención.

La encuesta de diagnóstico se diseñó con el objetivo de identificar los conocimientos previos de los docentes sobre la autorregulación emocional en niños y fue aplicado a 27 profesores. El instrumento se conformó por dos tipos de preguntas y un total de 13 preguntas. Las primeras 10 buscaban una respuesta predeterminada del participante, al ofrecer múltiples respuestas posibles de las que se debía seleccionar la respuesta que consideraran correcta; mientras que las preguntas de la 11 a la 13 correspondieron a preguntas abiertas para que cada uno desarrollara sus respuestas. Como parte del diagnóstico también se llevaron a cabo entrevistas personales de diagnóstico sobre cómo la institución ha manejado la capacitación de docentes acerca de temáticas relacionadas a la autorregulación emocional de los alumnos. Éstas fueron dirigidas a autoridades de la institución: la directora de primaria, la directora de preescolar, una profesora tutora y la psicóloga del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).

1.2.3 Resultados de diagnóstico. Como se ha mencionado, para determinar el estado inicial de la problemática se realizaron entrevistas a cuatro informadores clave de la institución y se aplicaron las encuestas de diagnóstico a 27 docentes.

A continuación, se presentan las respuestas obtenidas a través de las entrevistas individuales con la Directora de Primaria, la Directora de Preescolar y la Psicóloga encargada del Departamento de Consejería Estudiantil de la institución.

Tabla 1

Respuesta a entrevistas

Pregunta 1. ¿Qué condiciones institucionales existen o han existido para capacitar y promover en los docentes la atención a la autorregulación emocional en los estudiantes?

Directora de Primaria	<p>En el Liceo José Ortega y Gasset existen la apertura hacia el tema y las condiciones pertinentes para capacitar a los docentes en el manejo adecuado del ámbito emocional de los estudiantes. Esta apertura y condiciones se dan en la medida en que existe un plan de capacitación anual que se interesa en abordar temas vinculados a la inteligencia emocional. Para el despliegue de este plan hay decisión de los directivos de la institución, presupuesto y gestión para facilidades de tiempo y organización.</p> <p>El Liceo promueve en todos los docentes la atención al ámbito emocional de los estudiantes y a su autorregulación como elemento importante para establecer un clima de convivencia positivo alineado a la filosofía institucional y vinculado a la formación en valores que el Liceo permanentemente impulsa.</p>
Directora de Preescolar Profesora Tutora	<p>El DECE de la sección ha aplicado talleres de regulación emocional y resolución de conflictos tanto para los docentes como para los estudiantes.</p> <p>Los maestros recibimos capacitación para poder trabajar con los chicos actividades de Desarrollo emocional pues tenemos una hora específica la semana en la que trabajamos esta área.</p>
Psicóloga DECE	<p>El año anterior contamos con una capacitadora externa donde abordó temas de inteligencia emocional y brindó estrategias para control emocional.</p> <p>Al inicio de cada año lectivo, el DECE de cada sección da un taller donde se socializa los requerimientos Ministeriales sobre este programa.</p> <p>Adicional a esto, el año anterior, cada 15 días se capacitaba a las docentes para dar a conocer los objetivos de las actividades y las docentes hacían vivencial las actividades para luego replicarlas con los estudiantes.</p>

Pregunta 2. ¿Cómo se ha incluido la Guía de Desarrollo Humano Integral del Ministerio de Educación en la institución?, ¿Qué acciones ha tomado la institución para aplicarla? ¿Desde cuándo se ha estado trabajando con este currículum?

Directora de Primaria	<p>La guía de Desarrollo Humano Integral se ha incluido en el Liceo como programa de trabajo en la asignatura que lleva este nombre, misma que se desarrolla en aula en un período quincenal.</p> <p>Para la implementación se han adoptado diversas acciones tales como diseñar un programa institucional enriquecido adaptado a 20 sesiones de trabajo, elaboración de una guía institucional para orientar cada período de clase con sugerencias de actividades y materiales didácticos diversos. A la par se ha recurrido al modelo de la sesión de trabajo con apoyo de la psicóloga del DECE institucional.</p>
-----------------------	---

Continúa

	Se ha trabajado este currículum de forma parcial y adaptada desde noviembre del 2018 debido a la entrega tardía del currículum por parte del Mineduc para el año lectivo 2018 - 2019, situación por la cual el Liceo ya contaba con un programa de diseño institucional propio. El currículum Mineduc de Desarrollo Humano Integral se está aplicando en este año lectivo 2019 2020 con elementos enriquecidos agregados.
Directora de Preescolar	Desde el año pasado se ha estado trabajando en un plan de vida, manejado por las tutoras, guiado por el DECE con apoyo de la familia, enfocado al bienestar emocional, conductual y rendimiento del estudiante. Se trabaja desde el ámbito de convivencia el refuerzo de valores aplicados en el diario vivir, se ha asignado una hora clase de 40 minutos para el desarrollo de la misma.
Profesora Tutora	Trabajamos desde el año anterior en esta área y a partir de este año lo alineamos con las especificaciones del Ministerio.
Psicóloga DECE	El Ministerio de Educación planteó crear una materia denominada Desarrollo Humano Integral y desde el año anterior se ha venido desarrollando actividades basadas en la guía que plantea el Ministerio, donde las profesoras realizan dos actividades por mes con todos los estudiantes y dos veces al mes reciben ajedrez como complemento del programa de Desarrollo Humano Integral. Desde el presente año lectivo esta materia es calificada por los tutores o docentes del aula de forma cualitativa.

Pregunta 3. ¿Se ha capacitado a los docentes? ¿En qué ha consistido la capacitación (quién la realiza, cada cuánto tiempo, a quién va dirigida)?

Directora de Primaria	Los docentes del Liceo han recibido capacitación acerca del manejo de la inteligencia emocional. La capacitación ha sido a nivel interno y externo. También hay varios docentes que por iniciativa personal han tomado capacitación en el ámbito de manejo emocional de los estudiantes. Para capacitar al profesorado en este tema, el DECE ha desarrollado diversas charlas y asesorías a nivel individual y de grupo docente a fin de optimizar el manejo de las sesiones de DHI durante todo el año lectivo 2018 2019. En lo referente a experiencias de capacitación formales a nivel de grupo docente, podemos mencionar las siguientes: - Taller de Inteligencia emocional, 14-15-16 de febrero del 2018, dirigido a 36 Tutoras de primaria y secundaria, 2 psicólogas del DECE, 2 Directivos. Duración 8 horas. Capacitadora Janira Peña Rojas coach de KAY DESARROLLO DEL SER. - Taller Microexpresiones, 10 de febrero 2018, participantes 17 profesoras, 7 profesoras de inglés, 1 profesora de Tecnología. Duración dos horas y treinta minutos. Capacitadora Silvia Montenegro responsable del DECE primaria. - Taller Aprendiendo a través de las emociones, 5 de mayo del 2018, participante Silvia Montenegro. Duración 10 horas. Capacitador Grupo IDEA USFQ.
Directora de Preescolar	Se ha capacitado a todo el personal docente a través de talleres desarrollados por la psicóloga del DECE de la sección, y han sido dirigidos al personal docente (maestras de inglés y español) y simultáneamente se preparan también talleres para los estudiantes en los cuales se presentan diferentes situaciones de conflictos, las posibles formas de resolverlos, a quién acudir, manejo de emociones, etc. Se realiza 1 taller al año.
Profesora Tutora	Hemos recibido dos capacitaciones, el año pasado con la Psicóloga de la Institución y este año con una persona externa.
Psicóloga DECE	El año anterior y este año, los docentes han sido capacitados por el DECE de cada sección mediante una exposición para informar el objetivo del Ministerio de Educación y para dar a conocer cómo se deberán realizar las actividades.

Pregunta 4. ¿Cómo funciona la clase de DHI?, ¿Quiénes participan?

Continúa

Directora de Primaria	La clase de DHI funciona con el enfoque de un taller participativo en el cual se fomenta un conversatorio activo y espacios de reflexión y expresión para encaminar y orientar las emociones. La clase se desarrolla con la mediación de una profesora Tutora, la duración de la sesión de trabajo es de 40 minutos. La frecuencia de la clase es quincenal y en ella participa la mitad del grupo clase a fin de contar con un número de estudiantes más pequeño para dar mayor individualización y obtener mejores resultados. Las clases de DHI están dirigidas a estudiantes de 2° a 10° año de EGB.
Directora de Preescolar	Durante la clase de Convivencia se analizan diferentes situaciones de conflicto o problema a través de cuentos, videos, canciones, se desarrolla un dialogo con los estudiantes para desarrollar un análisis de las acciones de los personajes, cuáles son correctas y cuáles no, se relacionan con situaciones de la vida real y se pide a los niños comparar y exponer sus ideas o sentimientos en relación al tema desarrollado. Participa la maestra y los estudiantes.
Profesora Tutora	Lo hacemos cada quince días con la mitad del grupo intercalándose, pues mientras un grupo recibe DHI, el otro recibe clases de ajedrez. Lo impartimos las tutoras con un material entregado por la Psicóloga.
Psicóloga DECE	En la sección básica elemental, las tutoras realizan las actividades con la mitad de los estudiantes debido a que la otra mitad realizan ajedrez. La siguiente semana los estudiantes que hicieron ajedrez permanecen en el curso realizando las actividades de inteligencia emocional y los que hicieron las actividades de inteligencia emocional se van a tomar ajedrez.

Pregunta 5. ¿Cómo está relacionada la guía propuesta por el Ministerio de Educación con la clase?

Directora de Primaria	La guía propuesta por el Mineduc para DHI es elemento base de la clase, y esta propuesta ministerial se enriquece con los aportes de diseño institucional generados por el DECE a nivel de alcance, contenido y recursos.
Directora de Preescolar	Las maestras de todas las asignaturas deben abordar o incluir como eje transversal los valores y su aplicación dentro de sus actividades diarias.
Profesora Tutora	Con los contenidos, desarrollando la inteligencia emocional en cada contenido propuesto.
Psicóloga DECE	Debido a que es una materia nueva, el DECE realizó la planificación y silabus de cada año de básica, donde constan las siguientes habilidades a trabajar de acuerdo al planteamiento de la guía del Ministerio de Educación: autoconocimiento, empatía, resolución de conflictos, toma de decisiones, manejo de emociones y relaciones interpersonales.

Pregunta 6. ¿Se han observado cambios en el comportamiento de los alumnos a partir de la implementación de la clase de desarrollo?

Directora de Primaria	La clase de DHI con el enfoque ministerial se está llevando a cabo desde este año lectivo, pues el período 2018 2019 se implementó un diseño institucional para el abordaje de la inteligencia emocional. A fin de dar seguimiento a los resultados obtenidos con el trabajo de inteligencia emocional y manejo de emociones se aplicó una encuesta dirigida a estudiantes participantes en las sesiones clase para conocer su apreciación y el resultado obtenido fue altamente positivo pues los estudiantes valoraron como satisfactorias y muy satisfactorias las experiencias áulicas. En cuanto a los cambios de comportamiento de los alumnos se ha observado algunas mejorías en su desempeño y en su capacidad de resolver conflictos.
Directora de Preescolar	Sí, hemos evidenciado un mejor manejo de la inteligencia emocional, los conflictos entre los pequeños han disminuidos y cuando se presentan casos es más fácil encontrar un camino al dialogo y la resolución.

Continúa

Profesora Tutora	Sí, se pueden observar ciertos cambios pero fundamentalmente nos ha servido para detectar ciertos problemas en ellos y poder ayudarles a solucionar sean en casa o en la escuela.
Psicóloga DECE	Los estudiantes van adquiriendo conocimiento sobre sus emociones y las de los demás lo cual permite resolver de forma más adecuada los conflictos que se puedan presentar en la Institución pero considero que es un proceso que requiere tiempo como para evidenciar cambios significativos.

Pregunta 7. ¿Se lleva un registro de los resultados/cambios?, ¿En qué consiste?

Directora de Primaria	Se ha utilizado una encuesta final dirigida a estudiantes para conocer la percepción de los estudiantes participantes. El presente año lectivo se ha diseñado una rúbrica para registrar apreciaciones de desempeño de los estudiantes.
Directora de Preescolar	Sí, se lleva un registro (ficha por estudiantes) que permite dar seguimiento a los casos que requieren mayor fortalecimiento en el autocontrol y manejo de emociones, para así emplear nuevas estrategias de trabajo individual y grupal.
Profesora Tutora	Sí, a partir de este año se ha implementado un registro que consiste en indicar como inicia el niño y cómo va progresando en el primer quimestre y en el segundo mediante checks.
Psicóloga DECE	- Positiva: el estudiante evidencia comportamientos, actitudes y situaciones que se ajustan a lo descrito en la tabla de progresión según el subnivel señalado. - Media: el estudiante evidencia comportamientos, actitudes y situaciones que manifiestan ciertas dificultades frente a lo establecido en la tabla de progresión según el subnivel señalado. - Crítica: el estudiante manifiesta comportamientos, actitudes y situaciones que evidencian lo opuesto a lo señalado en la tabla de progresión según el subnivel señalado.

Pregunta 8. ¿Tienen alguna participación los docentes que no son tutores?, ¿Cuál?

Directora de Primaria	El año lectivo anterior participaron en las clases de inteligencia emocional varios profesores no tutores quienes fueron asignados como profesores de asignatura de inteligencia emocional por características específicas de su perfil profesional. Este año lectivo se ha dado prioridad al profesorado Tutor de grado para mediar las clases de DHI, sin embargo, el profesorado de todas las asignaturas se involucra y participa en el manejo adecuado de las emociones de los estudiantes a su cargo.
Directora de Preescolar	Todos los docentes deben alinear sus clases hacia la búsqueda permanente de una convivencia armoniosa, de dialogo y manejo de emociones dentro del cumplimiento de las reglas del aula, por ende el manejo de un mismo lenguaje de trabajo debe ser utilizado por todo el personal.
Profesora Tutora	No hay participación de otros docentes, solamente el profesor tutor, tenemos otro proyecto que es el de “proyecto de vida” en donde un maestro guía al alumno en ciertos propósitos que se propongan mejorar tanto en casa como en la escuela y hay un seguimiento de ello.
Psicóloga DECE	En la sección básica elemental media docentes de otras materias dan esta materia para completar su carga horaria y debido a que muestran mayor habilidad y empeño para realizar estas actividades con los niños.

Pregunta 9. ¿Considera que los docentes se beneficiarían de una capacitación sobre autorregulación emocional infantil? ¿Cómo?

Directora de Primaria	Considero que sí, pues una capacitación sobre autorregulación emocional infantil sería de mucho valor para los docentes de todas las áreas ya que ello facilitará el manejo de estrategias diversas para orientar la autorregulación emocional en los niños y con ello mejorar potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional y el ambiente de interacción social y convivencia del Liceo.
-----------------------	--

Continúa

Directora de Preescolar	Sí, siempre es importante para nosotras como docentes conocer nuevas alternativas para apoyar a los pequeños a regular sus emociones, esto a su vez les permitirá solucionar de una mejor manera los conflictos que pudiesen tener con sus pares, ayudarles a entender sus sentimientos y decidir cómo proceder frente a un problema. Al conocer nuevas estrategias podremos guiar a los pequeños para expresar sus emociones desde el razonamiento y autocontrol no desde la ira o el enojo.
Profesora Tutora	Por supuesto considero que es muy importante estar capacitado en todas las áreas y más aún a lo emocional que determina la vida de una persona. Sería importante recibir un taller pero que sea netamente práctico pues la teoría la mayoría lo conocemos.
Psicóloga DECE	Creo que si ya que en mi trabajo puedo evidenciar que los niños demandan escucha de los docentes o bien manifiestan que los docentes no los entienden como ellos quisieran o esperan y creo que las técnicas o estrategias de autorregulación emocional generan de una u otra forma empatía que es un recurso indispensable para poder resolver conflictos y tener una comunicación más efectiva.

Gracias a las entrevistas realizadas se pudo conocer específicamente los procesos educativos por los que el Liceo José Ortega y Gasset ha implementado la Guía de Desarrollo Integral. Se debe resaltar la importancia que las autoridades le han dado a la inteligencia emocional en el currículum académico de los estudiantes para brindar una educación más completa y humana. Los docentes tutores juegan un papel esencial en la transmisión de conocimientos, así como en el entrenamiento en habilidades. Al igual que los profesores que poseen perfiles que se diferencian por su formación en estos temas. Sin embargo, se concluye que no todos los docentes han tenido la oportunidad de recibir una capacitación formal sobre estrategias para el manejo de la regulación emocional de los niños con los que interactúan a diario.

Tabla 2

Resultados de la encuesta de diagnóstico

Preguntas de opción múltiple	Número de respuestas correctas	Porcentaje de respuestas correctas	Número de respuestas incorrectas	Porcentaje de respuestas incorrectas
1. ¿Cómo define usted a los procesos de autorregulación emocional?	20	74,07%	7	25,93%
2. ¿Cuál de las siguientes constituye la esencia de la autorregulación emocional?	4	14,18%	23	85,82%

Continúa

3. ¿Cuál es el objetivo de la educación emocional?	26	96,90%	1	3,70%
4. ¿Cuál(es) es(son) la definición de afrontamiento?	18	66,67%	9	33,33%
5. ¿Cuál(es) de las siguientes es(son) buena(s) estrategia(s) de afrontamiento?	5	18,52%	22	81,48%
6. La autorregulación emocional permite:	25	92,59%	2	7,41%
7. La capacidad de autorregulación emocional está ligada a:	14	51,85%	13	48,15%
8. La autorregulación emocional es un rasgo característico de:	23	85,19%	4	14,81%
9. ¿Cuál de las siguientes corresponde a una competencia emocional?	24	88,89%	3	11,11%
10. ¿Cuál(es) de las siguientes pueden causar impulsividad?	17	62,96%	10	37,04%

Preguntas de desarrollo

11. Tomando en cuenta su práctica (trabajo en el aula), describa situaciones que observe en sus alumnos, relacionadas con la autorregulación emocional:

12. ¿Qué estrategia(s) utiliza Ud. cuando se presentan situaciones de falta de autorregulación emocional en sus alumnos? Describa al menos un caso.

13. ¿Estaría interesado/a en recibir información y conocer estrategias para el desarrollo de la autorregulación emocional de sus estudiantes? Si/No ¿Por qué?

Resumen global de respuestas

Existen muchas situaciones que generan frustración, ansiedad o inseguridad en los niños, como lograr una tarea o una actividad sin éxito. Éstas afectan su conducta y actitudes dentro del aula y representan un reto para su autorregulación. Al contrario, cuando consiguen lo que esperan es más fácil para los estudiantes mantener un buen estado de ánimo y trabajar adecuadamente. Un docente comentó: “Reacciones impulsivas y agresivas como forma de resolver un conflicto u obtener lo que quieren o esperan”, otro respondió: “Cuando los niños juegan fútbol y pierden en el partido, generalmente se enojan y pelean con los compañeros por eso...esta actividad causa en ella estrés y frustración.”

Se utiliza mucho la comunicación verbal, la conversación con los docentes invita a la reflexión de los estudiantes para buscar soluciones. Un docente señaló: “Conversar y tratar de que se ponga en el lugar de su compañero que fue afectado”, otro comentó: “El diálogo es el mejor mecanismo con las personas ...”

Sí, conocer más sobre la autorregulación emocional habilita a los docentes a tener un mejor manejo de las situaciones conflictivas que pueden encontrar dentro del aula. Además, que las estrategias pueden ser muy útiles para ellos mismos como adultos. Uno de los docentes expresó: “Sí, es importante para afrontar situaciones en el aula”, otro indicó: “Sí, me interesa para aplicar estrategias en la clase y que permitan mejorar los procesos de conocimiento personal.”

Como se pudo observar en la anterior tabla, los docentes poseen un conocimiento general acerca de la autorregulación emocional en niños. Identifican claramente el concepto, la utilidad de la educación emocional y las competencias que la acompañan. A pesar de ello, demuestran dificultades para entender estrategias y los procesos de desarrollo íntimamente ligados para que los niños sean capaces de desplegar las competencias mencionadas. El cual es un factor fundamental para adecuar las herramientas a utilizar en los momentos que los niños requieren de orientación. Adicionalmente, la mayoría de profesores utilizan la misma estrategia de forma repetitiva, la conversación, dejando de lado el uso de materiales didácticos y la posibilidad de explorar opciones más atractivas para los niños. Finalmente, se observa que todos los encuestados tienen un interés tanto profesional como personal para capacitarse en temas de autorregulación emocional infantil.

1.3 Justificación de la intervención

El problema a resolver se focaliza en la necesidad de mejorar los conocimientos sobre autorregulación emocional y entrenar en estrategias y técnicas específicas a los docentes de Inicial II a Tercero de Educación Básica del Liceo “José Ortega y Gasset”. En este aspecto cabe mencionar que la capacitación de los profesores no solo beneficiará al cuerpo docente y a la institución educativa, sino también a los alumnos. Los niños con quienes los docentes van a practicar y aplicar las herramientas aprendidas, se verán beneficiados al adquirir por su parte, experiencias positivas para su aprendizaje social y emocional, y por ende para su desarrollo como seres humanos.

De no atender este problema, se estaría dejando pasar una oportunidad para que los docentes actúen como modeladores del comportamiento y orientadores durante las experiencias emocionales de los niños. Sin este apoyo, resulta probable que los problemas del manejo emocional de los alumnos persistan o aumenten, trayendo una inminente dificultad durante procesos de manejo de emociones por parte del niño, otra relacionada al manejo de grupo en el caso del profesor y una más referida a las relaciones interpersonales. Esto, además de no cubrir las expectativas de los padres de familia que

esperan se realice un acompañamiento óptimo en los procesos educativos de sus hijos, tomando en cuenta la vida emocional como un proceso que requiere de un apoyo durante los primeros años de formación.

El presente proyecto de intervención propone la planificación, diseño y la ejecución de una capacitación sobre la autorregulación emocional de niños dirigida a los todos docentes de Inicial II a Tercero de Educación Básica del plantel. Tomando en cuenta que únicamente los tutores de cada grado son partícipes de la clase de DHI en la actualidad, y aunque el resto de docentes han sido capacitados anteriormente en temas de inteligencia emocional por parte de la institución o por su propia cuenta y considerando que deben estar preparados para responder a las necesidades de los estudiantes de toda índole. Este proyecto trata de entrenar a los profesores en el desarrollo y uso de estrategias para el manejo emocional de los niños dentro y fuera del aula, compartiéndoles conocimientos teóricos sobre el funcionamiento autorregulatorio infantil y las intervenciones adecuadas en dicho proceso.

Los recursos que se pretenden transmitir a través de esta capacitación se encuentran alineados al trabajo que la institución ha realizado durante los últimos dos años para practicar las actividades de la Guía de Desarrollo Humano Integral del Ministerio de Educación con el objetivo de beneficiar a los docentes que trabajan con los niveles escolares establecidos.

Capítulo II. Marco teórico

En el presente capítulo se realiza una investigación literaria sobre los conceptos principales relacionados a la autorregulación emocional infantil y procesos. Además de las funciones asociadas a su desarrollo y las herramientas necesarias para la práctica de procesos regulatorios. Se exploran conceptos clave como la autorregulación socioemocional y la educación emocional. Específicamente, las adaptaciones que se han realizado en el medio educativo para incluir la temática estudiada en el currículum durante los últimos años. Adicionalmente, se describen modelos basados en psicología cognitiva para la autorregulación emocional.

2.1 La autorregulación emocional

La autorregulación emocional comprende una serie de procesos cognitivos que se desarrollan durante el crecimiento del ser humano. En el mismo se involucran factores internos y externos al individuo, que posibilitan o no su adecuado desarrollo. Este concepto consiste en “la capacidad de reprimir los impulsos al servicio de un objetivo” (Goleman, 2010, p. 56). La autorregulación emocional es un elemento fundamental de la inteligencia emocional para mantener un buen estado de ánimo, relaciones interpersonales positivas y para la resolución de problemas.

Dentro de esos procesos de autorregulación, el individuo trata de modular sus emociones de manera que pueda alcanzar sus metas y adaptarse a diversas situaciones (Gómez Pérez y Calleja-Bello, 2017). De acuerdo a Gross y Thompson (2007, en Gómez Pérez y Calleja-Bello, 2017), para lograr dicha regulación se requiere de distintas estrategias de carácter modificador. El objetivo principal de aquellas estrategias consiste en controlar o cambiar los elementos relacionados a la excitación emocional que se esté experimentando, sea la situación que desencadena la emoción, el contexto, la interpretación que se realiza de la misma o la forma en que se expresa.

La autorregulación de las emociones se caracteriza por la habilidad inherente de evaluar, monitorear e incluso de modificar la naturaleza y los procesos emocionales con

el fin de reaccionar apropiadamente a las demandas del ambiente (Gross, 2014). Los procesos regulatorios también se caracterizan por la capacidad de incrementar, disminuir o mantener los estados emocionales y la duración de las respuestas. Según Schweiger-Gallo, Keil, Culloch, Rockstroh & Gollwitzer (2009), la autorregulación de las emociones implica buscar alternativas frente a respuestas calificadas como insatisfactorias ante una situación y deben cumplir con tres principios que la caracterizan (véase figura 1).

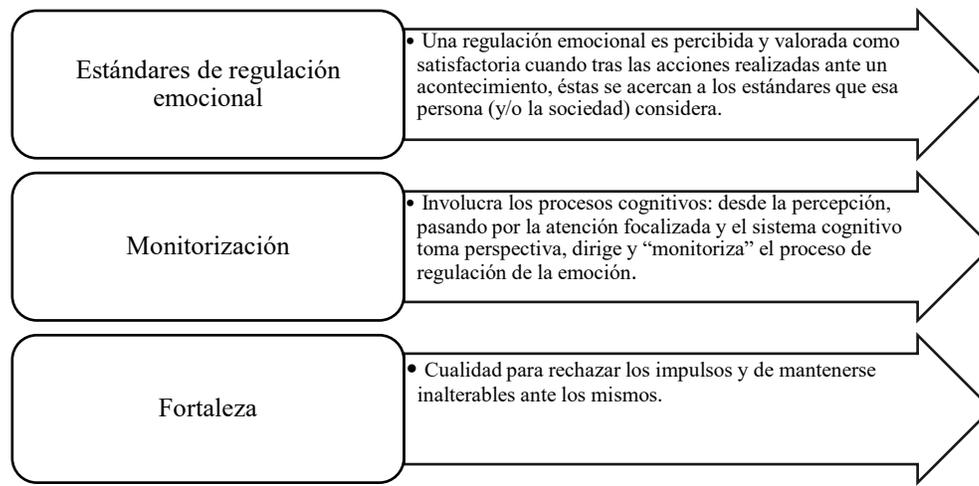


Figura 1. Principios de la autorregulación emocional. Elaboración propia basada en Schweiger-Gallo et al. (2009).

La autorregulación emocional reúne varios rasgos de personalidad, habilidades y competencias que se pueden adquirir a lo largo de la vida. De acuerdo a Li, Zhu, Yang, He, Yi, Wang & Zhang (2015), las personas con una buena autorregulación emocional son capaces de reconocer la importancia del componente cognitivo en el manejo emocional, más que al enfrentamiento conductual de los problemas emocionales. Tienen a expresar sus emociones, a tomar responsabilidad de sus acciones y a reevaluar desde una perspectiva positiva las situaciones. Además de ser flexibles y adaptables ante las contingencias y de practicar la aceptación de circunstancias ajenas a su control.

Una regulación emocional efectiva incluye el uso de diversas estrategias cognitivas y conductuales. Páez Rovira, Martínez Sánchez, Sevillano Triguero, Mendiburo Seguel y Campos (2012), señalan la importancia de llevar a cabo acciones que influyen en el

estado de ánimo para incrementar el bienestar, siendo ésta una característica clave de los procesos de autorregulación emocional. De manera que los individuos con esta habilidad logran modificar sus experiencias emocionales y con ello, regular las correspondientes respuestas fisiológicas y, de esta forma, controlar las consecuencias conductuales. Como se verá a continuación, este conjunto de características se empieza a formar en las primeras etapas del desarrollo humano.

2.1.2 Desarrollo de la autorregulación emocional. Las experiencias emocionales están presentes en la vida del ser humano desde edades tempranas. La capacidad de autorregulación, sea dirigida a las emociones u otras funciones, está ligada a múltiples factores. Éstos incluyen la crianza y los estilos parentales, el entorno en el que se desarrolla el infante, las prácticas culturales y el propio temperamento. Los niños aprenden mediante estas vivencias a identificar las emociones y conductas adecuadas para cada situación (Sarmiento-Henrique, Lucas-Molina, Quintanilla-Cobián y Giménez-Dasí, 2017). Las habilidades y estrategias asociadas a la autorregulación estarán condicionadas a las experiencias de vida que tenga el niño durante su crecimiento. También por el entorno que, de alguna forma, moldeará las respuestas emocionales y conductuales.

La regulación de las emociones parte del desarrollo de las funciones cognitivas, específicamente, de los procesos de funcionamiento ejecutivo y de control cognitivo. Whitebread y Basilio (2012) explican que “cada una de las funciones ejecutivas fundamentales pueden observarse en niños muy pequeños, y que hay claros desarrollos durante el período preescolar derivados de los progresos en el control voluntario, es decir, de la creciente capacidad para la autorregulación” (p.19). Por su parte, Martínez (2016), señala que dichos progresos están asociados al desarrollo de la conceptualización, reflexión y verbalización de las ideas sobre los estados emocionales. Este desarrollo, según señala el autor, conduce a la práctica de la propia regulación emocional.

Durante los primeros 24 meses de vida se observan conductas propias del desarrollo, por ejemplo, el “chupeteo”, siendo esto una conducta que ayuda a contrarrestar el estado de angustia generando placer y bienestar (Martínez, 2016). Partiendo de las premisas de los investigadores mencionados, se entiende que la familia,

la sociedad, las experiencias de vida, así como el desarrollo adecuado de las funciones cognitivas serán clave para una capacidad regulatoria satisfactoria.

2.1.3 Funciones cognitivas clave. Los procesos de funcionamiento y de control cognitivo se encuentran relacionados a la corteza prefrontal, región del cerebro cuyo crecimiento es el más lento pero el más significativo para el desarrollo posterior del individuo. Durante los primeros cinco años de vida se producen modificaciones vitales en las funciones cognitivas básicas, especialmente en la memoria de trabajo (ésta consiste en el almacenamiento de la información mientras ésta se manipula), la atención (quiere decir, enfocarse en la información relevante y sobrepasar la irrelevante), el control inhibitorio (permite frenar una reacción automática o percibida como atractiva y reemplazarla por otra más funcional) y la flexibilidad (se refiere a la capacidad para modular cambios o cambiar un estado mental, reglas o condiciones de una tarea por otras) (Whitebread y Basilio, 2012). Aspectos que cobran relevancia durante el período preescolar, ya que hay un mejor manejo de ellos y parecen regirse como un factor único. Es decir, como un proceso unitario de dominio general.

A continuación, en la tabla 3 se presenta un resumen de cómo las funciones cognitivas descritas se observan en las edades tempranas y se van integrando a medida que el niño se desarrolla.

Tabla 3

Desarrollo temprano de la autorregulación cognitiva

De los 0 a los 12 meses	<p>Centra su atención en personas específicas, objetos y actividades propias (alcanzar y agarrar, manipular objetos).</p> <p>Advierte regularidades y novedades en el entorno social y físico.</p> <p>Comienza a participar y predecir las secuencias.</p> <p>Comienza a iniciar las secuencias de conducta con personas y objetos.</p> <p>Advierte efectos de sus propias acciones.</p>
De los 12 a los 36 meses	<p>Quiere rutinas predecibles y se resiste al cambio.</p> <p>Puede elegir entre un número limitado de alternativas.</p> <p>Realiza conductas dirigida a metas.</p> <p>Comienza a notar y corregir errores en las actividades dirigidas a un objetivo.</p> <p>Utiliza un número cada vez mayor de estrategias para alcanzar los objetivos.</p> <p>Muestra organización cognitiva, haciendo pares, ordenando y clasificando.</p>
De los 3 a los 6 años	<p>Puede participar en una amplia gama de actividades cognitivas.</p> <p>Más capaz de llevar a cabo actividades que involucran varios pasos.</p> <p>Más capaz de controlar la atención y resistir la distracción.</p> <p>Puede aprender a usar estrategias más avanzadas de resolución de problemas.</p> <p>Más capaz de elegir tareas adecuadas para el propio nivel de habilidad.</p>

Fuente: Whitebread y Basilio, 2012 (adaptada de Bronson, 2000).

El desarrollo de la autorregulación cognitiva comprende diversos procesos que habilitan la consecución de objetivos. Éstos se centran en enfocar la atención a los comportamientos propios, así como al entorno que rodea al niño en crecimiento. El uso de las herramientas que empiezan a desarrollarse entre los 0 meses y los 6 años de edad, son esenciales para llevar acabo las modificaciones necesarias en la conducta que permitan al infante regularse.

2.1.4 Efectos de la crianza. Los padres y los cuidadores principales tienen gran influencia en el desarrollo de los procesos cognitivos y emocionales. De acuerdo a Andrés y Aydmune (2013), las emociones se ven fuertemente influenciadas por las representaciones cognitivas de dichas emociones. Éstas afectan la capacidad de los niños de manejar sus propias emociones. Los adultos que se encuentran a cargo de la crianza del niño poseen un papel fundamental durante el proceso de esta construcción y en el uso de diversas estrategias regulatorias.

Los padres intervienen en este proceso de construcción al brindar a los niños información sobre los factores relacionados a las circunstancias que viven y al ofrecer

explicaciones sobre los motivos de sus emociones. Adicionalmente, proveen reglas o directrices para guiar sus experiencias emocionales (Andrés y Aydmune, 2013). Las intervenciones de los adultos durante estas vivencias moldean las respuestas de los niños y los conducen a realizar cierto tipo de interpretaciones que se convierten en aprendizaje.

Los estilos parentales tienen un impacto sobre la forma en que los padres socializan emocionalmente con sus hijos. En 1978 Baumrind identificó tres estilos educativos parentales: el autoritario, el permisivo y el democrático, siendo este último el más adecuado para la crianza (Ramírez-Lucas, Ferrando y Sainz, 2015). Ramírez-Lucas et al. (2015) realizaron un estudio sobre la relación entre los estilos parentales e inteligencia emocional de los padres y la inteligencia emocional de niños en edad preescolar. Para ello se utilizó una muestra de 83 niños, 52 padres y 62 madres, a quienes se les aplicaron una serie de cuestionarios estandarizados sobre inteligencia emocional y estilos parentales. Los hallazgos indicaron que los estilos parentales utilizados están relacionados con su inteligencia emocional. A su vez, se encontró que una mayor inteligencia emocional paterna se relacionaba con una mayor inteligencia emocional de los hijos.

De igual manera, se determinó que las variables relacionadas a la inteligencia emocional más afectadas por estilo de crianza corresponden al estado de ánimo y al manejo del estrés (Ramírez-Lucas, Ferrando y Sainz, 2015). Dichos resultados confirman que efectivamente la crianza tiene un papel fundamental en el desarrollo de habilidades y competencias ligadas a la inteligencia emocional de los niños y, por tanto, también sobre sus habilidades regulatorias.

2.2 Las emociones en el ámbito social

Las emociones son elementos que están presentes en el día a día de niños, adolescentes y adultos.

Una emoción es una respuesta del individuo ante los estímulos del entorno que coordina diferentes sistemas y tiene como objetivo proporcionar información para influir en él según sus necesidades. La respuesta emocional se compone de un conjunto de sistemas que incluyen, principalmente, la experiencia personal (pensamientos, apreciación de la situación y sentimiento), la expresión (facial,

corporal, verbal), las respuestas fisiológicas periféricas y el comportamiento (Gómez Pérez y Calleja Bello, 2017, p. 98).

Tomando en cuenta la importancia de las emociones en el comportamiento humano, se puede inferir que la autorregulación emocional afecta indudablemente las relaciones interpersonales. La autorregulación como dimensión propia de la inteligencia emocional, determina la forma en que las personas se relacionan con su mundo interno y externo (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Esto se logra a través de la práctica de competencias regulatorias como la orientación a resultados, el autocontrol emocional, la flexibilidad, el optimismo y la adaptabilidad.

Fragoso-Luzuriaga (2015), menciona que las competencias también están implicadas en las interacciones emocionales dentro de situaciones sociales y en las metas sociales que el individuo se propone en este ámbito. Por ejemplo, para enseñar a otras personas a regularse disminuyendo sus reacciones emocionales. Dichas habilidades se van desarrollando en la infancia a medida que el niño interactúa con su medio, con los adultos y sus pares. En la tabla 4 se puede observar cómo se da el desarrollo temprano de la regulación social y emocional.

Tabla 4

Desarrollo temprano de la regulación social y emocional

De los 0 a los 12 meses	<p>Regula de los ciclos de excitación y de sueño – vigilia. Interactúa más sensible y responsivamente con los demás. Intenta de influir en los demás. Comienza a anticipar y participar en las rutinas simples. Capaz de respuesta a las expresiones emocionales de los demás.</p>
De los 12 a los 36 meses	<p>Mejora el control voluntario y la autorregulación voluntaria. Creciente capacidad para cumplir con las demandas externas y conocimiento de las demandas situacionales. Aumento de la asertividad y el deseo de actuar independientemente. Aumento de la conciencia sobre los demás y de los sentimientos de los demás (empatía).</p>
De los 3 a los 6 años	<p>Algunos comportamientos espontáneos de ayudar, compartir y consolar. Aumento de la conciencia sobre las normas sociales y las sanciones. Mayor capacidad para inhibir las actividades prohibidas y de demorarlas según se le pide. Más capaz de controlar las emociones, cumplir reglas y abstenerse de comportamientos prohibidos. Más capaz de utilizar el lenguaje para regular la conducta propia e influenciar a otros. Mayor interés en sus compañeros y aceptación de los pares, por lo que es más propenso a autorregularse en relación con sus compañeros. Puede aprender las estrategias de interacción más eficaces. Puede participar en juego dramático con roles y reglas. Empieza a hablar de los estados mentales de sí mismo y los demás. Mejor comprensión de cómo los demás pueden sentirse. Puede participar conductas deliberadas de ayudar, compartir y consolar. Internalización de las normas de comportamiento. Desarrollo más estable de actitudes y comportamientos prosociales (o antisociales).</p>

Fuente: Bronson y Kopp (2000 y 1982 en Whitebread y Basilio, 2012)

Como se puede observar, las habilidades implicadas en el desarrollo de la regulación suceden a edades tempranas a medida que los niños se interesan más en las interacciones y actividades sociales. La participación en éstas fortalece actitudes y conductas positivas como las de ayudar y compartir, además de internalizar las normas necesarias para socializar adecuadamente. El desarrollo de este tipo de comportamientos mejora la capacidad regulatoria de los niños, aspecto fundamental para la vida en sociedad.

Gracias al desarrollo cognitivo, el modelamiento de los padres y las experiencias sociales durante el crecimiento, los niños aprenden una serie de comportamientos

regulatorios necesarios para la convivencia. Páez Rovira et al. (2012), explican que, en el adulto, éstos están asociados a la búsqueda del bienestar psicológico y para conseguirlo se emplean diversas estrategias. Los investigadores identifican como las estrategias más efectivas al afrontamiento instrumental (se refiere a las respuestas conductuales dirigidas a confrontar los conflictos), el autocontrol, la búsqueda de apoyo, la reevaluación, la distracción, autoreconfortarse, la rumiación y la expresión regulada, conceptos, que más adelante se detallarán.

De acuerdo a la teoría constructivista de Piaget (1926, 1932, 1952) revisada por Panadero y Alonso-Tapia (2014), los niños encuentran una motivación para autorregularse en la resolución de los conflictos. Frente a ello, emplean un monitoreo metacognitivo en el que construyen esquemas, estrategias, e incluso teorías personales que les ayudarán a solucionar las dificultades emocionales resultantes. En este caso, el aprendizaje se obtiene a partir del conflicto social y del descubrimiento, lo que les permite desarrollar procesos regulatorios propios.

2.3 Recursos y modelos para la autorregulación emocional

De acuerdo a los objetivos que se plantee el individuo, una persona puede ser capaz de modular la intensidad de su experiencia emocional de manera que mantenga un estado de bienestar subjetivo. Para lograr la anterior, es necesario que el propio individuo deba controlar la atención, ser consciente de las evaluaciones sobre la situación que se realizan, las respuestas fisiológicas y las expresivas (Páez Rovira et al., 2012). Los estados emocionales dirigen la atención hacia la información que en ese momento se considera relevante (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Es decir, que pueden determinar la forma en que se está procesando dicha información, por tanto, la manera que se enfrentan los conflictos y se manejan las emociones.

La comunicación por su parte, que incluye signos verbales y no verbales, símbolos y gestos, también es una herramienta para la autorregulación emocional. En este ámbito, Whitebread y Basilio (2012), señalan que durante el desarrollo de la autorregulación los niños de edad temprana (período preescolar) “utilizan el habla durante el juego como una

ventana hacia sus procesos cognitivos” (p. 25). Según las investigaciones de Whitebread y Basilio (2012), no siempre el “habla” está dirigida socialmente a conversaciones con otros, en muchas ocasiones se trata de un habla autodirigida, que no es más que una conversación consigo mismo. En este sentido, los investigadores resaltan la teoría de Vygotsky, en la que se explica que este tipo de diálogo interno ayuda a los niños a orientar sus propias acciones y procesos cognitivos frente a circunstancias desafiantes.

Algunos postulados como aquellos de Vygotsky, Whitebread y Basilio (2012) indican además que, el desarrollo de los procesos cognitivos asociados a la capacidad autorregulatoria de los niños está ligada a los procesos de interacción social que más tarde, pasan a ser un producto de la internalización. Gracias a estas herramientas, la consciencia sobre las experiencias emocionales de otros, aumenta al igual que el conocimiento y aceptación de las normas sociales (Whitebread y Basilio, 2012). De esta forma, la empatía también constituye una herramienta cognitiva temprana en el desarrollo de la regulación voluntaria de los niños.

A lo largo de los estudios realizados acerca de las emociones y los procesos regulatorios, se han diseñado una serie de modelos explicativos sobre el funcionamiento de la autorregulación emocional. Tras el análisis de varias de estas investigaciones, Gómez Pérez y Calleja Bello (2017) señalaron que existen tres procesos básicos para la regulación emocional.

Uno de ellos implica los mecanismos automáticos de las mismas emociones, ya que éstas traen consigo un desgaste físico y cognitivo que termina agotando la intensidad de la emoción experimentada. El segundo proceso se refiere a que, dependiendo de la intensidad de la emoción, las personas se movilizan o se paralizan. Es decir, emprenden conductas de acercamiento o de evitación frente a los desencadenantes de la emoción. Como tercer proceso, los autores sostienen que las estrategias de autorregulación pueden cambiar la emoción en sí.

De acuerdo a los estudios de diversos exponentes en el tema como Gross, Feldman-Barret y Thompson, la regulación de las emociones comprende un proceso secuencial

(Mestre, Guil, Cortijo, Ruh, Serrano y Jiménez, 2012). De acuerdo al Modelo Modal del Proceso de Regulación elaborado por Gross y Thompson en el 2007, las emociones surgen a partir de la atención e intención que le destina a una situación determinada, tras una evaluación o valoración de la misma. Dichos procesos conducen a que el individuo despliegue una respuesta emocional que conlleva características cognitivas y fisiológicas (Mestre et al. 2012). A continuación, en la figura 2 se detalla el modelo descrito:

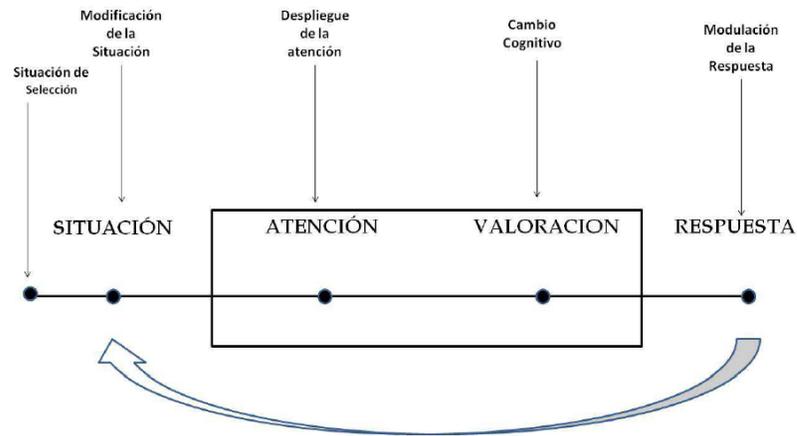


Figura 2. Modelo Modal del Proceso de Regulación Emocional según Gross y Thompson (2007) desde una perspectiva de la evaluación de la emoción y regulación de las emociones. Basado en Gross y Barret (2011). Tomado de Mestre et al. (2012).

Este modelo implica que las emociones son capaces de interrumpir el funcionamiento normal del individuo al cambiar sus acciones y la perspectiva de la situación desencadenante. Es por ello que la respuesta conduce al individuo hacia la modificación de la situación (Mestre et al. 2012). Como el presente, existen varios modelos que tratan de detallar los mecanismos asociados a la regulación y coinciden en que para ello son esenciales los elementos tanto cognitivos como emocionales y conductuales. Entre ellos, destacan el Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra, 2009), el Modelo de procesos de autorregulación de Barret y Gross (2001) y el Modelo de Russell Barkley (1998).

Algunas de las estrategias más estudiadas en cuanto a la autorregulación emocional corresponden a la supresión de la expresión emocional (SEE), la reevaluación

cognitiva (RC) y la rumiación (Tull & Aldao, 2015). La reevaluación cognitiva es una estrategia que se utiliza para modificar el significado que se le da a una situación, con la intención de cambiar el nivel en el que afecta a las emociones. Ésta es una estrategia que se focaliza en el antecedente; es decir, en la situación inicial (Martínez, 2016). Por otro lado, la supresión de la expresión emocional es una estrategia enfocada en la respuesta. La rumiación por su parte, consiste en dirigir la atención hacia los propios sentimientos para poder analizarlos con detenimiento (Tull & Aldao, 2015).

A través de este tipo de estrategias se trata de modular las respuestas conductuales, emocionales y fisiológicas con el objetivo de disminuirlas. Si bien en la supresión de la expresión emocional (SEE) se trata de disminuir las expresiones, no significa que se suprime la experiencia emocional negativa, únicamente se refiere a la expresión comportamental de la misma (Martínez, 2016). Dicha estrategia ayuda al individuo a actuar de una forma más asertiva en los momentos clave del acontecer emocional.

Si bien las tres estrategias son utilizadas en la vida cotidiana, los investigadores apuntan a que la reevaluación cognitiva (RC) aporta mayores niveles de bienestar psicológico, mientras que la supresión de la expresión emocional (SEE) está relacionada a un mayor esfuerzo cognitivo y coste psicológico (Martínez, 2016). A partir de la valoración de las circunstancias de las que se desprenden las experiencias emocionales, la persona obtiene elementos clave para el reprocesamiento de la información y así, respuestas distintas.

2.4 La educación emocional

Durante las últimas décadas se ha dado una importancia imperativa a la educación emocional en las edades tempranas, tanto dentro de los hogares como en las instituciones educativas. Esta tendencia se ha marcado gracias al bienestar personal y social que se obtiene como resultado educativo (De la Torre, s.f.). De acuerdo a Bello-Dávila, Rionda-Sánchez y Rodríguez-Pérez (2010), los desafíos que presenta el mundo contemporáneo imponen la necesidad de una educación que trascienda el enfoque tradicional en el intelecto. La demanda va más allá de que los niños y jóvenes sepan leer y realizar

operaciones matemáticas. Dicha demanda trata de formar personas capaces de manejarse ante diversas contingencias y escenarios sociales.

Algunas de los factores que llevaron a la sociedad a fomentar la educación emocional tienen que ver con las dificultades que se evidencian en un sinnúmero de escenarios de la vida real con personas de un coeficiente intelectual normal o alto (Bello-Dávila et al., 2010). Por ejemplo:

- El desbordamiento afectivo frente al conflicto.
- La intolerancia ante las diferencias.
- La falta de consciencia sobre las propias reacciones emocionales, sus causas y consecuencias.
- La dificultad o incapacidad de unirse a un grupo.
- Buscar refugio en medios dañinos para compensar el malestar emocional.

Es por ello que la educación emocional es un eje fundamental para trabajar el potencial de los seres humanos. Abre paso a que, desde corta edad, los niños aprendan a manejarse con seguridad, sean comunicativos, aceptantes y flexibles frente a las contingencias. La educación es el pilar del desarrollo individual y de las sociedades, por lo que incluir la regulación de las emociones dentro de las agendas educativas es una inversión para el futuro de los estudiantes y su bienestar general.

2.4.1 Adaptaciones al medio educativo. Las instituciones educativas cargan con la gran responsabilidad de formar estudiantes competentes y capaces de aportar en la sociedad. En el medio educativo se pueden detectar problemas a diario, que no solo están relacionados al desempeño académico, sino también a bajos niveles de motivación, conductas disruptivas, estrés y relaciones interpersonales conflictivas, por ejemplo (Hernández, 2017). Asimismo, los problemas pueden evidenciarse en el sistema bajo el cual se rigen las instituciones y en sus propios actores como los docentes y autoridades.

Es así que la educación emocional se ha convertido en un requisito para los procesos de aprendizaje en la actualidad. Bisquerra (2011), menciona que la educación emocional busca desarrollar las competencias emocionales basándose en el principio del

bienestar. De igual manera, Bisquerra enfatiza que el desarrollo integral del ser humano requiere de programas de educación emocional de calidad y ética con un tiempo considerable destinado a las prácticas relacionadas.

Por su parte, Palomera (2009), recomienda que las instituciones educativas deben incluir el bienestar de los estudiantes como objetivo principal de su currículo. Además de evaluar sistemáticamente que esto se esté cumpliendo satisfactoriamente. Dentro de este tipo de programas es importante asignar espacios destinados a actividades lúdicas, a la relajación, al ejercicio del *mindfulness*, al aprendizaje cooperativo y a actividades grupales. El objetivo de las recomendaciones de Palomera yace en la exploración de las emociones y fomento de las emociones positivas dentro de los procesos educativos.

La educación emocional en el medio educativo requiere de la participación y comunicación constante entre padres de familia, docentes, autoridades y alumnos para obtener resultados palpables. Bisquerra (2011) resalta la importancia de que las instituciones educativas que incorporen programas de educación emocional sigan una serie de pasos para cerciorarse de brindar un buen servicio educativo. Entre ellos, destacan crear un clima favorable para la innovación, involucrar a todos los agentes implicados, asignar funciones y responsabilidades, anticiparse a los problemas, desarrollar un programa que pueda insertarse en las actividades escolares y sistemas de evaluación.

Los estudiantes dividen su tiempo entre el hogar y la escuela, por lo tanto, padres e instituciones educativas comparten la responsabilidad de encargarse de sus necesidades emocionales. Una forma de hacerlo y la más importante, es orientarlos en la experimentación de sus propias emociones. De manera que obtengan las herramientas adecuadas que permitan que su desarrollo emocional acompañe y facilite el resto de procesos educativos.

2.4.2 Rol del docente en el desarrollo de la autorregulación emocional. Esta responsabilidad que se atribuye al sistema escolar recae notablemente en los docentes, quienes deben asumir la tarea de transmitir los conocimientos y prácticas que necesitan los niños para lograr una buena autorregulación emocional. Para que los docentes puedan

cumplir con este propósito, su formación es indispensable. Hernández (2017), manifiesta que la educación para el bienestar y autorregulación emocional recae en las manos de los adultos que mayor contacto tienen con los niños. Los profesores son los encargados de llevar a la práctica las propuestas pedagógicas diseñadas previamente por las instituciones o sistemas escolares.

Tomando en cuenta la magnitud del rol que tienen los profesores en estas circunstancias, cabe analizar que “ya no es suficiente con que se enseñe, ni lo que se enseña, es igual de imprescindible reflexionar en quién es esa persona que aprende y quién la que lo está formando” (Hernández, 2017, p. 81). A pesar de que los docentes reciban capacitaciones para impartir temas de educación emocional, deben tener la habilidad de conectarse con el mundo interior de sus alumnos. Una de las tareas diarias del docente es intervenir en las dificultades que presenten los estudiantes, siendo las emocionales unas de las más frecuentes.

El papel del docente en el desarrollo de la autorregulación consiste en guiar las respuestas emocionales de los niños al ofrecerles estrategias regulatorias y conducirlos a utilizarlas adecuadamente. De la misma manera que los profesores conducen a los estudiantes a lograr el éxito académico, también lo deben hacer para conseguir la regulación emocional (Andrés, Stelzer, Vernucci, Juric, Galli y Guzmán, 2017). El docente debe apoyar a los estudiantes en el monitoreo de sus emociones y entre las habilidades que deben desplegar es el ayudar en el reconocimiento de las mismas, en asignar adecuadamente categorías semánticas a las experiencias emocionales y la tolerancia al estrés.

La importancia de que los docentes acompañen a los estudiantes en los procesos regulatorios radica en que, al encontrarse frente a situaciones emocionales disruptivas, lo más probable es que se interrumpan los procesos de aprendizaje en el aula (Ivcevic y Brackett, 2014). Esto sucede principalmente, porque la experiencia emocional se convierte en el foco de su atención, lo que deja al contenido de la clase en un segundo

plano. Por tanto, la intervención del docente resulta clave para direccionar adecuadamente los esfuerzos del estudiante en atender a la clase.

Capítulo III. Diseño del proyecto de intervención

En este capítulo se detallan las actividades que conformaron el proceso de diseño y ejecución del proyecto de intervención. Para ello se identifican los recursos utilizados, entre ellos, los humanos, materiales y financieros que posibilitaron su aplicación. El diseño del mismo se realizó considerando los hallazgos obtenidos a través del diagnóstico inicial. Gracias a los resultados de esta encuesta se pudieron evidenciar las dificultades experimentadas por los docentes en cuanto al manejo de las emociones de sus alumnos y conductas asociadas. Se detalla a continuación el objetivo de la intervención, las metas e indicadores de logro, así como el plan de actividades, los recursos necesarios para la intervención y la sostenibilidad del proyecto.

3.1 Objetivo general

El presente proyecto de intervención tiene como objetivo capacitar a los docentes que imparten en los grados de inicial II a tercero de educación básica del Liceo “José Ortega y Gasset” sobre la autorregulación emocional infantil. A través de éste se pretende formar al profesorado mediante la revisión de teorías, investigaciones y actividades relacionadas con el tema. De manera que puedan aplicar las estrategias y herramientas aprendidas en su trabajo diario en el aula. La combinación de la capacitación teórica y práctica serán necesarias para lograr manejar las situaciones asociadas a la autorregulación de sus alumnos.

3.1.2 Metas e indicadores de logro.

Meta A) Diseñar un programa de capacitación sobre la autorregulación emocional infantil basado en la revisión literaria de 10 artículos de investigación recientes, así como teorías de autores relevantes en el tema.

Los resultados de la encuesta y las entrevistas que se realizaron como parte del diagnóstico inicial permitieron identificar los conocimientos previos de los docentes para diseñar el programa.

Indicadores:

- (1) Revisión de respuestas a la encuesta de diagnóstico (Apéndice A) y entrevistas a individuos clave (Apéndice B).
- (2) Diseño de programa curso-taller de autorregulación emocional (Apéndice C).

Meta B) Elaborar dos guías de estudio con base en las teorías e investigaciones más recientes sobre la autorregulación emocional infantil en el formato de una revista digital dividida en dos partes.

Las revistas I y II se entregaron en las dos primeras semanas de noviembre a las autoridades escolares: Dirección Preescolar y Dirección Primaria. De manera que las personas responsables de cada área socializaron las revistas con los docentes correspondientes para que se familiaricen con los aspectos teóricos de la autorregulación emocional infantil y el proceso de capacitación.

La información que se obtuvo a partir de las revistas digitales entregadas fueron una base para trabajar las estrategias relacionadas a la autorregulación emocional infantil en la capacitación que se llevó a cabo posteriormente.

Indicadores:

- (3) Revista digital I y II (Apéndice D).

Meta C) Ejecutar la jornada de capacitación en noviembre 2019 dirigido a los docentes de inicial II a tercero de educación básica sobre estrategias y técnicas específicas de autorregulación emocional infantil. La capacitación está basada en el diseño que se realizó como Meta A. La capacitación se realizó en forma de curso-taller en el que se trabajó con dinámicas y herramientas como práctica de la revisión teórica que los docentes realizaron con la lectura previa de las revistas digitales. Dos semanas previas a la intervención, la Dirección de Primaria fue el departamento encargado de explicarles el uso de las revistas a los docentes. Asimismo, las revistas fueron enviadas con una carta de presentación para recordarles la importancia de su lectura.

Indicadores:

(4) Lista de asistencia a curso-taller (Apéndice E).

Meta D) Medir los resultados del proyecto. Tras haber llevado a cabo la capacitación presencial con el curso-taller, se enviaron dos instrumentos, uno la encuesta de cierre, el otro el examen final de conocimientos. La Encuesta de Cierre (Apéndice F) fue diseñada con el objetivo de conocer la opinión de los participantes, qué les pareció, qué aprendieron, su opinión sobre la utilidad de las revistas, de los apoyos power point, del tiempo destinado al taller, de la forma de trabajo, de las explicaciones y asesoría de la instructora. El Examen Final de Conocimientos (Apéndice F) se diseñó con la intención de identificar si los participantes adquirieron nuevos conocimientos. Asimismo, se evaluarán las producciones individuales de los docentes a través de una rúbrica diseñada previamente.

Con los resultados de ambas encuestas se analizará el impacto que tuvieron las actividades propuestas en el nivel de capacitación del profesorado.

Indicadores:

(5) Resultados Encuesta de Cierre (Apéndice H).

(6) Resultados Examen Final de Conocimientos (Apéndice I).

(7) Evaluación de las producciones individuales (lista de cotejo) (Apéndice J).

3.2 Programación de actividades y tareas

En este apartado se presentan de forma detallada la programación de las actividades y tareas que se llevaron a cabo, así como el cronograma respectivo. Además, se detallan las funciones principales del investigador y de las autoridades escolares que apoyaron la ejecución del proyecto.

Tabla 5

Programación de actividades y tareas

Meta	Tema	Objetivo	Actividades	Tiempo de ejecución	Responsable	Recursos
A	Diseño de programa de capacitación para docentes	Diseñar un programa de capacitación sobre la autorregulación emocional infantil basado en la revisión literaria de artículos de investigación recientes y los resultados de la encuesta y entrevistas de diagnóstico.	<p>Reunión con las autoridades de la institución escogida para determinar las condiciones de la capacitación.</p> <p>Elaboración y presentación del cronograma de actividades (Entrega de Revistas, realización de encuestas y fecha del curso-taller) a las autoridades escolares (Dirección de Primaria).</p> <p>Revisión literaria en la que se fundamentan los temas propuestos.</p> <p>Diseño del taller en PPT, organización de actividades propuestas, preparación del material.</p>	4ta semana de agosto a 2da semana de septiembre 2019	Investigadora	Computadora personal, Programa Survey Monkey

Continúa

A	Revisión de resultados de las entrevistas a informantes clave	Conocer el estado inicial de la problemática para que a partir de ello, diseñar los instrumentos de intervención.	Análisis de resultados de entrevistas a informantes clave.			
A	Revisión de los resultados de la encuesta de diagnóstico	Identificar los conocimientos previos de los docentes sobre la autorregulación emocional en niños para la elaboración de los temas de intervención.	Revisión de resultados de la encuesta a través del programa Survey Monkey.	2da y 3era semana de septiembre 2019	Investigadora	Programa de encuestas Survey Monkey, correo electrónico institucional
B	Revista Digital I	Elaborar una guía de estudio con base en las teorías e investigaciones más recientes sobre la autorregulación emocional infantil en el formato de una revista digital divide en dos partes para la facilidad de estudio.	Revisión literaria sobre los temas propuestos. Redacción y diseño de revista en formato digital. Socialización de la misma dentro de institución.	3ra y 4ta semanas de septiembre 2019	Investigadora	Computadora personal, programa <i>Flipsnack</i> , correo electrónico institucional
			Envío de la Revista Digital I	1era semana de noviembre 2019	Dirección de Primaria Investigadora y Dirección de Primaria	
B	Revista Digital II	Elaborar continuación de la guía de estudio.	Revisión literaria sobre los temas propuestos. Redacción y diseño de revista en	1ra y 2da semanas de octubre 2019	Investigadora	Computadora personal, programa <i>Flipsnack</i> , correo electrónico institucional. <i>Continúa</i>

			formato digital.			
			Envío de la Revista Digital II	2da semana de noviembre 2019	Investigadora y Dirección de Primaria	
C	Capacitación Curso-Taller	Capacitar a los docentes que no han participado en los programas basados en la Guía de Desarrollo Humano Integral (2018)	Jornada de capacitación. Envío tarea de realizar producciones individuales	2da a 3ra semana de noviembre 2019 3era semana de noviembre (23 de noviembre 2019)	Investigadora	Computadora personal, infocus, auditorio, ovillos de lana, lápices, hojas, cartulinas, cronómetro, tarjetas de emociones y videos.
D	Encuesta de cierre	Conocer la opinión de los participantes, (qué les pareció, qué aprendieron, qué tan útiles fueron las revistas, los apoyos power point, el tiempo destinado al taller, la forma de trabajo, de las explicaciones y asesoría de la instructora).	Diseño encuesta de cierre. Aplicación de la encuesta a través del programa Survey Monkey	3ra semana de noviembre 2019 4ta semana de noviembre 2019	Investigadora	
	Examen Final de Conocimientos	Identificar si los participantes adquirieron nuevos conocimientos.	Diseño de examen de conocimientos	3ra semana de noviembre 2019	Investigadora	Computadora personal, programa Survey Monkey, correo <i>Continúa</i>

		Aplicación del examen a través del programa Survey Monkey	4ta semana de noviembre 2019		electrónico institucional
Evaluación de producciones individuales	Evaluar a través de una lista de cotejo la aplicación de los conocimientos adquiridos.	Diseño de la lista de cotejo Reunión programada para compartir y entregar las producciones individuales	1era semana de diciembre 2019	Investigadora Investigadora y Dirección de Primaria	Computadora personal, rúbrica
		Evaluación de las producciones a través de una lista de cotejo		Investigadora	

Tabla 6

Gráfica de Grant: Cronograma de actividades y tareas

Actividad	Responsable	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Reunión inicial con la institución	Investigadora	■				
Planificación de las actividades de diagnóstico y de intervención.	Investigadora		■			
Diagnóstico: Entrevistas a informantes clave	Investigadora		■			
Diagnóstico: Encuesta de Diagnóstico	Investigadora y Dirección de Primaria		■			
Intervención: Revista digital I	Investigadora y Dirección de Primaria		■			
Intervención: Revista Digital II	Investigadora y Dirección de Primaria			■		
Intervención: Diseño Curso-Taller	Investigadora			■		
Intervención: Envío Revista Digital I	Investigadora				■	
Intervención: Envío Revista Digital II	Investigadora				■	
Intervención: Jornada Curso-Taller	Investigadora				■	
Intervención: Producciones Individuales	Participantes				■	
Intervención: Evaluación de cierre	Investigadora				■	
Intervención: Examen final de conocimientos	Investigadora				■	
Intervención: Evaluación de producciones individuales	Investigadora					■

Dentro de las funciones principales de la investigadora del proyecto de intervención están las de diseñar las actividades y materiales a utilizar, coordinar el cronograma y entregar dichos materiales a la Dirección de Primaria para su socialización con el profesorado. Esta dirección estuvo a cargo de la recepción de ambas revistas digitales, así

como su correspondiente envió a los profesores; además de tener una participación clave en la organización y logística del curso-taller.

3.4 Los recursos del proyecto

El proyecto de intervención requiere de la participación y organización de la institución como tal en las actividades a desarrollar. Como recursos humanos, se requirió del apoyo estratégico de las profesionales a cargo de la dirección de primaria y de preescolar, puesto que cumplen el rol de liderar al profesorado y alumnos de ambas áreas. En este sentido su apertura y colaboración permitió estructurar las jornadas de talleres, es decir, las fechas en que se llevarían a cabo, el tiempo de las mismas, los espacios a ocupar y asegurarse que se cumplan.

Otro de los roles de ambas direcciones consistió en ser el vínculo entre la persona líder del proyecto y los participantes al socializar las comunicaciones y requerimientos de la intervención. De igual manera, su trabajo fue el de orientar a los docentes en la participación de las encuestas, talleres y evaluaciones. Su papel en el proyecto facilitó que se lleven a cabo las actividades dentro de las fechas estipuladas y el mantener a los docentes informados e involucrados en desde el inicio hasta el fin de la capacitación.

Como se puede observar, el diseño del programa y ejecución incluyeron varios recursos que lo hicieron viable:

Tabla 7

Recursos materiales y financieros utilizados según la actividad

Actividades	Recursos materiales	Recursos financieros
Definición del objetivo a seguir, reunión con las autoridades de la institución escogida, elaboración y presentación del cronograma de actividades, revisión literaria sobre los temas propuestos, diseño de la encuesta inicial de diagnóstico.	Computadora personal	Ninguno
Diseño y aplicación de las encuestas de diagnóstico, cierre y el examen final de conocimientos a través del programa Survey Monkey	Computadora personal, programa de encuestas Survey Monkey, correo electrónico institucional.	\$35.00 (Suscripción a Survey Monkey)
Revisión literaria sobre los temas propuestos, redacción y diseño de revista en formato digital. Envío online de la revista. Acuso de recepción y socialización de la misma dentro de institución.	Computadora personal, programa, correo electrónico institucional	Ninguno
Revisión literaria sobre los temas propuestos, redacción y diseño de revista en formato digital. Envío online de la revista. Acuso de recepción y socialización de la misma dentro de institución.	Computadora personal, programa, correo electrónico institucional	Ninguno
Diseño del taller en PPT, organización de actividades propuestas, preparación del material y aplicación. Materiales	Computadora personal, infocus y auditorio. Ovillos de lanas, copias de actividades, hojas, hula hula, tarjetas de emociones.	Los recursos fueron previstos por la institución. \$25.00
Alimentación durante la jornada del curso-taller		Los recursos fueron previstos por la empresa de catering Hanaska en convenio con la institución.

3.5 Sostenibilidad del proyecto

Como se contextualizó en un inicio, el proyecto descrito fue de interés para la institución participante debido a la relación que guarda con la Guía de Desarrollo Integral

Humano. Éste último corresponde a un programa nacional que debe ser aplicado en todas las instituciones educativas del país como demandó el Ministerio de Educación en el 2018. Es así, que el mismo, continuará impartándose en el plantel de la manera que lo ha venido haciendo. Los parámetros y la misión de la guía actúan como condiciones que promueven la continuidad de la intervención propuesta, al estar íntimamente ligados en el trabajo de una mejor salud emocional y mental en el ámbito educativo.

Al ofrecer una capacitación de esta índole, se está contribuyendo al propósito educativo del programa de desarrollo humano propuesto por el Ministerio de Educación, a la vez que facilita la gestión educativa de los docentes en cuanto al manejo asertivo de la autorregulación infantil enfocada principalmente en el manejo adecuado de emociones en los niños. Con la aplicación de esta intervención se considera que existiría un mayor grupo de docentes capacitados en los procesos de regulación y autorregulación emocional. Esta realidad promueve los valores de la institución, basados en una educación con alta calidad y exigencia en cuanto a la promoción del desarrollo y bienestar de sus niños y jóvenes estudiantes.

3.6 Entrega de resultados a tu comunidad

Los resultados de la intervención se presentarán en la institución educativa al finalizar el semestre de febrero - junio 2020 en una reunión de la que participarán las autoridades del Liceo “José Ortega y Gasset”, gracias a quienes se logró ejecutar el proyecto. Se entregará la totalidad del trabajo realizado. En éste constarán la investigación realizada para la construcción del proyecto, los procesos de ejecución, los resultados de las encuestas de diagnóstico y de cierre con sus respectivos análisis, conclusiones y las recomendaciones frente a los hallazgos encontrados.

Capítulo IV. Presentación, interpretación y análisis de los resultados de las estrategias del proyecto

En el presente capítulo se sintetizó la información recolectada y se analizaron los hallazgos encontrados tras la implementación del proyecto de intervención. Los resultados obtenidos se compararon con los datos arrojados por el diagnóstico previo a la intervención con el fin de identificar mejoras del estado inicial. Asimismo, se describen las fortalezas y debilidades que se desprenden de la intervención. Para la comprensión de los resultados se emplearon tablas y gráficos, así como citas textuales de los participantes.

4.1 Resultados del proyecto de intervención

Para conocer si la implementación del proyecto tuvo un impacto en el nivel de conocimiento de los participantes sobre la “Autorregulación emocional en Niños de Inicial II a Tercero de EGB”, se aplicaron dos instrumentos post intervención y se revisaron las producciones de los participantes. El primer instrumento corresponde a un Examen Final de Conocimientos, con el objetivo de identificar el aprendizaje que obtuvieron los docentes tras la capacitación recibida. Ésta fue conformada por diez preguntas de opción múltiple, basadas en los contenidos teóricos del curso-taller.

El segundo fue la Encuesta de Cierre, realizada para conocer la opinión de los participantes acerca de la intervención, lo que permitió hacer una evaluación de la capacitación. En dicha encuesta se incluyeron diez preguntas, siete de opción múltiple y tres de respuestas abiertas. Estas preguntas se refirieron no sólo al contenido del curso-taller dictado, los materiales y las didácticas implementadas, sino también a las revistas digitales enviadas como preparación previa.

Para el análisis de resultados de ambos instrumentos, se tomaron en cuenta las respuestas de 24 de los 27 participantes que respondieron la Encuesta Inicial de Diagnóstico, puesto que tres personas no asistieron al curso-taller. En cuanto a las producciones de los docentes participantes, estas fueron evaluadas considerando los criterios de la lista de cotejo. Se presentan los resultados en el siguiente orden 1)

resultados del examen, 2) resultados de la encuesta de cierre y 3) resultados de las producciones de los docentes participantes.

Cabe señalar que el proceso del curso-taller se dio durante una jornada completa, es decir durante 8 horas a partir de las 8:00 hasta las 17:00 con una hora de descanso. Durante la intervención se realizaron actividades de apertura, tales como dinámicas de presentación y para romper el hielo y de cierre. Como materiales de apoyo (Apéndice K), se utilizaron tres videos didácticos con una duración máxima de 5 minutos y música (lista de Spotify). Además, se realizaron seis dinámicas grupales para practicar los temas repasados, tres ejercicios escritos individuales y grupales. Dichas actividades fueron seguidas de espacios para reflexionar y compartir dichas reflexiones en un conversatorio posterior.

El curso-taller siguió un cronograma (Apéndice L) aprobado previamente por las autoridades de la institución. Éste se llevó a cabo en dos partes, la primera de 8:00 a 12:00 y la segunda de 13:00 a 17:00 y consistió en la exposición de los siguientes temas: Definición y características de la autorregulación emocional, las Emociones, Funciones ejecutivas y control cognitivo, Detección de herramientas cognitivas para la autorregulación, Principios generales de la autorregulación emocional, Actividades y estrategias dentro y fuera del aula, Adaptaciones al medio educativo, Autorregulación socioemocional y la Educación emocional. De 14:00 a 17:00, se cubrieron los siguientes temas: Modelo modal del proceso de autorregulación emocional, Herramientas para el cambio, Modelo pentagonal de competencias emocionales, Regulación y expresión emocional, Afrontamiento, Reevaluación cognitiva, Autogenerar emociones positivas, Estrategias de autorregulación y Técnicas de autorregulación conductual. Asimismo, durante el curso-taller se realizó una bitácora (Apéndice M).

Se han incluido todos los materiales utilizados para el curso-taller y su preparación (Revistas digitales I y II), en una carpeta de Google Drive (Apéndice N).

4.1.1 Resultados del examen final de conocimientos. A continuación, se presentan las calificaciones individuales del Examen Final de Conocimientos. Debe

tomarse en cuenta que la calificación máxima posible es de 10 puntos y que a cada docente se le asignó un número para mantener la confidencialidad de sus respuestas.

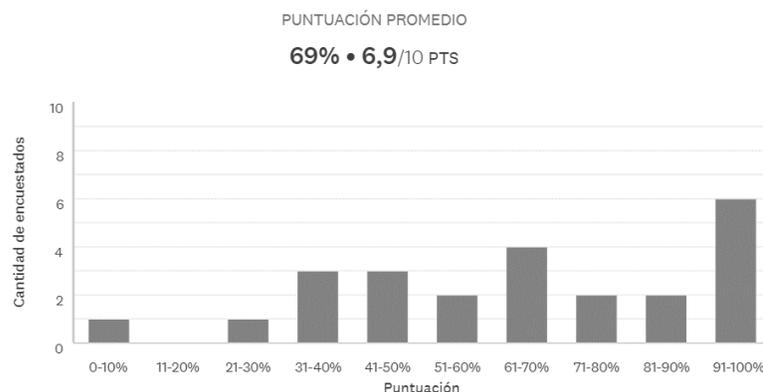
Tabla 8

Calificaciones individuales del Examen Final de Conocimientos

Participante	Calificación
1	9
2	10
3	4
4	6
5	3
6	7
7	10
8	4
9	10
10	4
11	7
12	10
13	10
14	7
15	10
16	7
17	8
18	1
19	9
20	6
21	5
22	5
23	5
24	8

Para los fines pertinentes, se ha determinado como 7/10 a la calificación mínima para considerar que hubo un aprendizaje positivo. Como se puede observar, 6 personas obtuvieron la calificación máxima de 10 puntos, mientras que 8 obtuvieron calificaciones iguales o mayores a 7, dando un total de 14 personas con calificaciones superiores y 10 personas con calificaciones menores a 7. Los resultados concluyen que la calificación promedio de los encuestados fue de: 6,9 puntos como se presenta en el resumen arrojado por Survey Monkey:

Resumen del test



Estadísticas

Puntuación más baja

Mediana

Puntuación más alta

10%

70%

100%

Promedio: 69%

Desviación estándar: 26%

Figura 3. Resumen del test. Tomado de Survey Monkey (2019).

Con este examen se pudo conocer que la mayoría de participantes reconoció los conceptos principales tratados en las revistas digitales y el curso-taller sobre la autorregulación emocional infantil. Como se ha explicado en el marco teórico del presente trabajo, el componente cognitivo en la acción autorregulatoria es uno de los más importantes. De acuerdo a Martínez (2016), esta capacidad está asociada al desarrollo de una buena conceptualización y reflexión. De aquí prima la importancia de que los docentes adquieran estos significados antes de poder ponerlos en práctica.

El desarrollo integral del ser humano está íntimamente ligado a una educación emocional que conlleva procesos que deben iniciarse desde las prácticas en el seno familiar como lo han señalado Sarmiento-Henrique et al. (2017). Esto sugiere que muchas de las dificultades que presentaron algunos de los participantes al responder correctamente las preguntas del examen pueden tener relación con la respectiva educación emocional que recibieron en su desarrollo. Debido a lo anterior, Bisquerra (2011) señala que las capacitaciones sobre temas emocionales se realicen de forma constante en las instituciones educativas. Realizar esta práctica en el Liceo “José Ortega

y Gasset” permitiría generar un impacto aún mayor, sobre todo para los docentes que no se encuentran familiarizados con estas temáticas o han carecido de este tipo de educación desde edades tempranas.

Con el objetivo de conocer los conceptos de los que se pudo desprender un mayor aprendizaje, se identificaron el número de preguntas correctas para cada reactivo. A continuación, se presentan los datos globales:

Tabla 9

Resultados globales del Examen Final de Conocimientos

Examen Final de Conocimientos				
Preguntas de opción múltiple	Número de respuestas correctas	Porcentaje de respuestas correctas	Puntuación promedio	Desviación estándar
1. ¿Qué caracteriza a los procesos de autorregulación emocional?	20	83,00%	0,8/1,0	0,38
2. La autorregulación emocional es un ejercicio:	20	83,33%	0,8/1,0	0,38
3. ¿Qué son las emociones?	11	46,00%	0,5/1,0	0,51
4. ¿Cuál es la estrategia de autorregulación emocional que mejores resultados trae?	21	88,00%	0,9/1,0	0,34
5. La comunicación puede darse de forma:	15	63,00%	0,6/1,0	0,49
6. La empatía es una herramienta:	19	79,00%	0,8/1,0	0,41
7. El Modelo Modal del Proceso de Autorregulación emocional:	19	79,00%	0,8/1,0	0,41
8. ¿Qué quiere decir la valoración en el proceso autorregulatorio?	12	50,00%	0,5/1,0	0,51
9. La competencia para autogenerar emociones positivas forma parte del Modelo:	13	54,00%	0,5/1,0	0,51
10. ¿Cuál(es) de las siguientes es una herramienta cognitiva para la autorregulación emocional?	15	63,00%	0,6/1,0	0,49

En la tabla 9, se reflejan el número de respuestas correctas a los reactivos del test, seguido de su valor en porcentaje, la puntuación promedio y desviación estándar. Tomando en cuenta los hallazgos arrojados por la Encuesta Inicial de Diagnóstico, se observa que en el Examen Final de Conocimientos aumentó el número de respuestas correctas a los reactivos y con ello el porcentaje de aciertos.

Paralelamente se calculó la desviación estándar para conocer el grado de dispersión o variabilidad de las respuestas al examen y para ello fue necesario medir a su vez la media de los datos obtenidos. Estas puntuaciones permiten conocer qué tan diferentes o dispersas fueron las respuestas a las preguntas para determinar qué tan grande es la población que aprendió sobre el tema tratado en cada pregunta.

Debido al alto porcentaje de respuestas correctas en determinadas preguntas (más del 75%) y sus respectivas desviaciones estándar, se puede señalar que algunos de los conceptos que parecen haber quedado más claros fueron las emociones, la autorregulación y sus competencias y la empatía como herramienta; siendo éstas propiedades necesarias para mejorar la regulación emocional de los estudiantes. Éstas corresponden a las preguntas 1, 2, 4, 6 y 7. Por otro lado, las preguntas con un menor porcentaje de aciertos (menos del 75%) hacen referencia a las herramientas cognitivas para la autorregulación emocional, la comunicación y a los modelos teóricos en los que éstas se basan, siendo las preguntas 3, 5, 8, 9 y 10.

Hernández (2017) hace hincapié en la importancia que tienen las características del docente que está formando a los estudiantes. Es decir, para poder realizar intervenciones oportunas en cuanto al manejo emocional de los niños, resulta necesario que los docentes asuman la tarea de no solo instruir a los alumnos, sino conocerse y reflexionar en sus propias emociones y formarse para el bienestar y autorregulación emocional. Probablemente, las preguntas que resultaron más difíciles de responder acertadamente, tienen que ver con las propias dificultades que pueden tener los docentes en cuanto a su experiencia emocional y conocimiento de dichos procesos en sí mismos.

Bello-Dávila et al. (2010), destacan que los factores que dificultan una buena educación emocional suelen ser la intolerancia ante las diferencias, la dificultad a unirse

a grupos, la falta de conocimiento consciente sobre las propias reacciones emocionales, entre otros. Estos aspectos personales podrían estar vinculados a las dificultades que experimentaron los participantes que obtuvieron un menor aprendizaje.

4.1.2 Resultados de la encuesta de cierre. Esta encuesta, en su mayoría, arrojó resultados favorables, los cuales se presentan a continuación:

Pregunta 1. El material del taller, respecto a la pertinencia de la información que aporta fue:

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Muy pertinente (90% a 100%)	79,17%	19
▼ Pertinente (80% a 89%)	12,50%	3
▼ Algunas veces pertinente otras no (70% a 79%)	8,33%	2
▼ Sin pertinencia (69% o menos)	0,00%	0
TOTAL		24

Figura 4. Respuestas a la pregunta 1 de la Encuesta de Cierre. Elaboración propia (Survey Monkey).

Pregunta 2. Las lecturas previas (Revista Digital I y II), respecto a su utilidad para el desarrollo del curso fueron:

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Muy útiles (90% a 100%)	50,00%	12
▼ Útiles (80% a 89%)	33,33%	8
▼ Algunas veces útiles otras no (70% a 79%)	16,67%	4
▼ Sin utilidad (69% o menos)	0,00%	0
TOTAL		24

Figura 5. Respuestas a la pregunta 2 de la Encuesta de Cierre. Elaboración propia (Survey Monkey).

Pregunta 3. La distribución de los diversos materiales (presentaciones, discusiones y ejercicios) que se utilizaron durante el curso fue:

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Precisa (90% a 100%)	66,67%	16
▼ Adecuada (80% a 89%)	29,17%	7
▼ Algunas veces adecuada otras no (70% a 79%)	4,17%	1
▼ Imprecisa (69% o menos)	0,00%	0
TOTAL		24

Figura 6. Respuestas a la pregunta 3. Elaboración propia (Survey Monkey).

Pregunta 4. La relevancia del contenido cubierto en el taller, para el desempeño en mi trabajo en el tema de autorregulación infantil, fue:

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Muy relevante (90% a 100%)	75,00%	18
▼ Relevante (80% a 89%)	16,67%	4
▼ Algunas veces relevante otras no (70% a 79%)	8,33%	2
▼ Sin relevancia (69% o menos)	0,00%	0
TOTAL		24

Figura 7. Respuestas a la pregunta 4 de la Encuesta de Cierre. Elaboración propia (Survey Monkey).

Pregunta 5. Sobre la posibilidad de poner en práctica en su aula, lo aprendido durante el taller de capacitación podría decir que es:

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Muy probable (90% a 100%)	79,17%	19
▼ Probable (80% a 89%)	16,67%	4
▼ Probable en ciertas ocasiones (70% a 79%)	4,17%	1
▼ Sin probabilidad (69% o menos)	0,00%	0
TOTAL		24

Figura 8. Respuestas a la pregunta 5 de la Encuesta de Cierre. Elaboración propia (Survey Monkey).

Pregunta 6. El nivel de conocimiento que me aportó el taller de capacitación, sobre el tema de autorregulación infantil fue en general:

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
De 90% a 100%	70,83% 17
De 80% a 89%	25,00% 6
De 70% a 79 %	4,17% 1
Menos de 70%	0,00% 0
TOTAL	24

Figura 9. Respuestas a la pregunta 6 de la Encuesta de Cierre. Elaboración propia (Survey Monkey).

Las respuestas a las preguntas 7, 8 y 9 se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 10

Respuestas de desarrollo de la Encuesta de Cierre.

Preguntas de desarrollo	Resumen global de respuestas
7. Enumere o describa tres conocimientos/competencias/actitudes que haya aprendido, que podría poner en práctica en relación a la auto-regulación infantil.	“El uso de materiales de apoyo para ayudar a los estudiantes en la autorregulación de sus emociones”. “El uso de técnicas aplicables en el salón de clase como la del semáforo y la tortuga”. “La importancia de la identificación de las emociones para su gestión y la solución de problemas”.
8. Si considera que se omitió algo que debería haberse tratado, por favor indíquelo a continuación.	“Más dinámicas y vías para la relajación”. “Más sugerencias y ejemplo de cuentos o links con información útil”.
9. Por favor coloque sus observaciones sobre la manera en que esta capacitación podría haber sido mejor.	“Hablar sobre casos reales que suceden a diario con los estudiantes”. “Utilizar más materiales de ejemplos”.

Pregunta 10. ¿Qué opinión le merece el taller de capacitación en general?

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
Excelente	83,33% 20
Buena	16,67% 4
Regular	0,00% 0
Mala	0,00% 0
TOTAL	24

Figura 10. Respuestas a la pregunta 10 de la Encuesta de Cierre. Elaboración propia (Survey Monkey).

De acuerdo con los resultados, la mayoría de respuestas indican que hubo una evaluación favorable respecto de los temas tratados tanto en el curso-taller, como en las revistas digitales. Sobre la pertinencia de la información que aportó el curso-taller el 79,17% de los participantes indicó que le pareció muy pertinente y el 12,50% pertinente. Menos del 9% la encontraron algunas veces relevante y otras no. El porcentaje de participantes que consideraron la información como irrelevante fue el 0,00%. En cuanto a la utilidad de las revistas como lecturas previas al curso el 50,00% señaló que fue muy útil (del 90-100%) y el 33,33% útil (del 80-89%), mientras que el 16,67% la señaló como algunas veces útil y otras no, y el 0,00% como sin utilidad.

De acuerdo a los resultados de la tercera pregunta, el 66,67% de los participantes señalaron que la distribución de los materiales que se utilizaron durante el curso fue de un 90 a 100% precisa, el 29,17% la señaló como adecuada y menos del 5% la encontraron algunas veces adecuada y otras no. No hubo participantes que hayan considerado dicha distribución como imprecisa. Por otro lado, el 75% de los participantes consideró como muy relevante el contenido cubierto en el taller su desempeño en el trabajo y el 16,67% como relevante. Únicamente, el 8,33% la encontró algunas veces relevantes y otras no. Sobre la posibilidad de poner en práctica en el aula, lo aprendido durante la capacitación, el 79,17% indicó que es muy probable que pongan en práctica lo aprendido durante la capacitación, el 16,67% probable y el 4,17% probable en algunas ocasiones.

Por su parte, un 70,83% de los participantes cree que el nivel del conocimiento que les aportó el taller fue de un 90-100%, mientras que el 25% consideró que el aporte fue de un 80-89%, el 4,17% habla de un aporte del 70-79% y no hay participantes que consideren que el aporte a su nivel de conocimiento fue de menos del 70%. En este ámbito cabe destacar la importancia de las recomendaciones de los participantes para futuras capacitaciones y la formación de la investigadora. Entre ellas, se mencionó la necesidad de usar casos reales para poner en práctica las estrategias aprendidas, refiriéndose a las situaciones conflictivas específicas que enfrentan dentro del aula.

Asimismo, recomendaron realizar más ejemplos de ejercicios de relajación para trabajar con los estudiantes y de materiales para su uso posterior en el aula.

4.1.3 Resultados de las producciones de los docentes. Como parte de los resultados del proyecto de intervención, se presenta el resumen global de la evaluación de las producciones individuales de los participantes a partir de la lista de cotejo diseñada. Cabe señalar que se evaluaron 21 producciones (Apéndice O) de los 24 participantes, debido a que tres docentes no presentaron sus producciones. Algunos de los trabajos consistieron en planificaciones de actividades para realizarse en el aula, mientras que otros consistieron en materiales didácticos creados por el docente. Las producciones que los docentes realizaron y entregaron fueron diversas. Entre ellas, hubo producciones dirigidas a la identificación de estados emocionales destinadas para el uso de los alumnos, para el uso de los padres en casa, materiales para trabajar la relajación en niños, sistemas para llevar un seguimiento de la capacidad autorregulatoria de los alumnos, implementación de plataformas tecnológicas para llevar un registro del comportamiento autorregulatorio de los niños, entre otros.

La evaluación (lista de cotejo) contempló cuatro calificaciones: No satisfactorio (0 puntos), Poco satisfactorio (1 punto), Satisfactorio (2 puntos) y Muy satisfactorio (3 puntos). El primer criterio de evaluación consiste en presentar una producción individual, ya sea la planificación de una actividad o un material didáctico para el desarrollo de la autorregulación emocional de sus estudiantes.

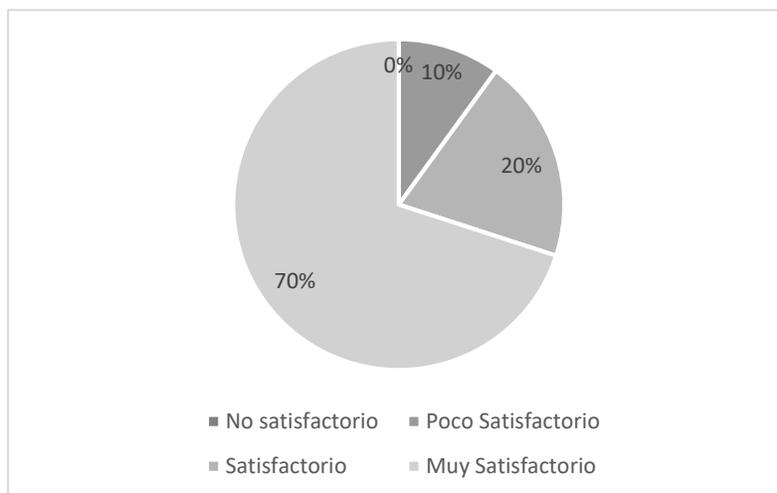


Figura 11. Primer criterio. Elaboración propia.

Los resultados indicaron que el 70% de las producciones individuales (14) obtuvieron una evaluación muy satisfactoria, es decir, 3 puntos, el 20% (4) una evaluación satisfactoria y el 10% (2) poco satisfactoria.

El segundo criterio corresponde a determinar si la producción se basa en alguna de las teorías presentadas en el curso-taller y los resultados fueron:

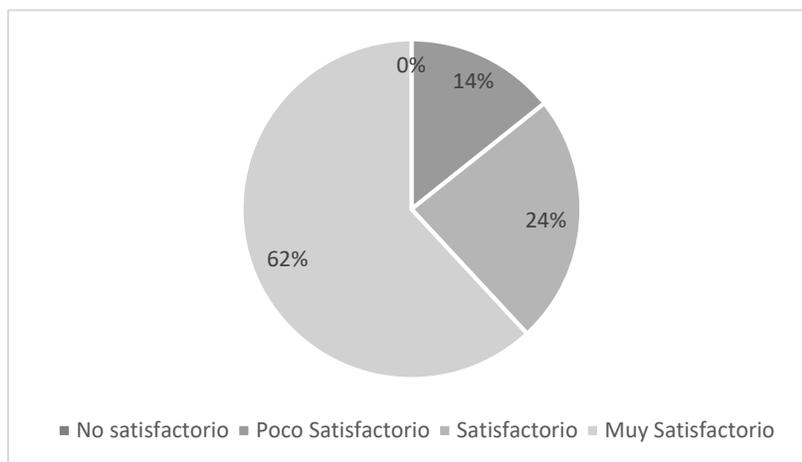


Figura 12. Segundo criterio. Elaboración propia.

De acuerdo al gráfico presentado, se observa que el 62% de las producciones (13) se basaron de forma muy satisfactoria en una de las teorías presentadas en el curso-taller, mientras que el 24% (5) se basaron de forma satisfactoria y el 14% (3) poco satisfactoria.

El tercer criterio se refiere a si el material de la producción o planificación es didáctico y/o dinámico. Los resultados son los siguientes:

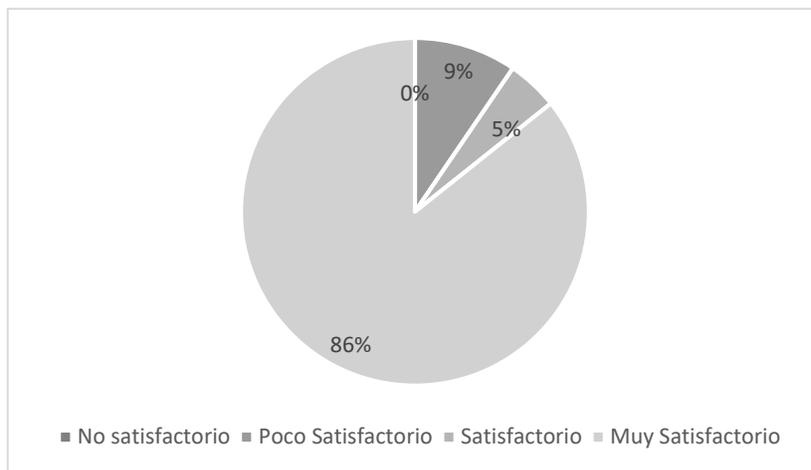


Figura 13. Tercer criterio. Elaboración propia.

Se encontró que el 86% de las producciones, es decir, 18 personas, elaboraron materiales o planificaciones didácticas y dinámicas, únicamente el 5% de las producciones (1) y el 9% (2) fueron satisfactorias y poco satisfactorias respectivamente.

Finalmente, el cuarto criterio evalúa que la producción sea aplicable en un salón de clase y los resultados fueron los siguientes:

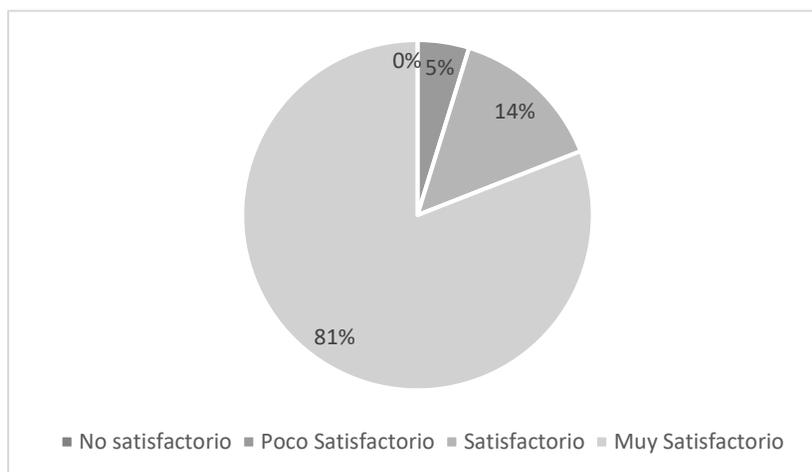


Figura 14. Cuarto criterio. Elaboración propia.

En cuanto al último criterio se destaca que un 81% de las producciones, es decir, 17 de las 21 entregadas son muy satisfactorias, el 14% de ellas (3 producciones) son satisfactorias y únicamente el 5% de éstas (1 producción) representan una evaluación

poco satisfecha. No obstante, las 4 producciones que no se evaluaron como muy satisfactorias se debe a que son aplicables en casa o para trabajar con los padres. Cabe resaltar que ninguna de las producciones fue evaluada con una calificación de 0 puntos, lo que indicaría que fueron poco satisfactorias, lo que señala el hecho de que los trabajos siguieron las direcciones indicadas y se realizaron tomando en cuenta los aprendizajes de la capacitación.

Para intervenciones futuras se recomienda disponer de herramientas que permitan asegurar que todos los participantes hayan analizado los materiales de preparación, que en este caso fueron las revistas digitales. Asimismo, resulta importante que se realicen ejercicios de refuerzo para que los docentes continúen actualizados en sus conocimientos y sus prácticas educativas se desarrollen tomando en cuenta sus nuevos aprendizajes. Por otro lado, si la institución continúa destinando sus recursos en la educación sobre la autorregulación emocional resultaría primordial hacer un seguimiento interno de las actividades relacionadas que lleven a cabo los profesores dentro y fuera del aula con la participación de las direcciones correspondientes y el Departamento de Consejería Estudiantil. Como parte de los esfuerzos para mantener estas prácticas, se recomienda hacer partícipes a los padres de los estudiantes, manteniendo comunicaciones contantes sobre la capacitación de los docentes y la importancia de reforzar ejercicios relacionados a la autorregulación emocional en casa.

4.2 Fortalezas y áreas de mejora de la intervención

De la intervención realizada se pueden rescatar varias fortalezas y aspectos positivos, así como también se deben apuntar los puntos débiles de la misma. Entre los puntos fuertes, hubo varios logros en cuanto al cumplimiento de las actividades propuestas, se llevaron a cabo el diseño de las encuestas utilizadas, de las revistas digitales, del curso-taller y sus dinámicas. Además de su implementación exitosa dentro de la población de docentes de Inicial II a Tercero de Educación Básica del Liceo “José Ortega y Gasset”. Asimismo, hubo apertura y una colaboración importante por parte de las autoridades escolares para hacer posible este trabajo. Adicionalmente, la gran

mayoría de profesores convocados participó de las actividades programadas y entregó sus producciones satisfactoriamente.

Por otro lado, los puntos débiles se relacionan a los cambios en las fechas preestablecidas para las actividades debido a las circunstancias que se vivieron en el país, lo que no solo retrasó el inicio de la intervención como tal, sino también la recolección y análisis de datos. En este ámbito, se identifica otra debilidad en cuanto al uso de las revistas digitales; si bien fueron recibidas por los docentes, tras un proceso de socialización y notificación, no hay certeza de que hayan sido analizadas a su tiempo, es decir, previo al curso-taller como preparación para éste. Finalmente, un punto débil a mencionar tiene que ver con la responsabilidad de cada docente en su proceso de capacitación. A pesar de la grata participación de la mayoría, se pudo observar a través de los resultados del Examen Final de Conocimientos que, aproximadamente el 30% de los docentes no obtuvieron un aprendizaje tan importante como el 70% restante que obtuvo calificaciones superiores.

Pese a que en esta intervención se midieron los conocimientos obtenidos por los participantes mediante un examen de conocimientos, debe tenerse presente que el aprendizaje puede ser medido a través de otros instrumentos o circunstancias, como se realizó con la elaboración de las producciones individuales. En éstas se reflejan los aprendizajes que realmente obtuvieron los docentes que participaron en las actividades de la intervención; recordando que lo más importante es que empleen lo aprendido en sus interacciones diarias con los estudiantes.

Capítulo 5: Conclusiones

En el capítulo que se presenta a continuación, se darán a conocer las conclusiones a las que se llegaron tras la intervención realizada. En éste también se sintetizarán los logros alcanzados y las dificultades encontradas durante la interpretación. Además de recomendaciones que pueden ser tomadas en cuenta para la toma de decisiones futuras. Las conclusiones expuestas hacen referencia a las metas e indicadores de logro que se establecieron en el capítulo tres y su ejecución detallada en el capítulo cuatro.

5.1 Conclusiones generales y particulares

El proyecto de intervención que se llevó a cabo en el Liceo José “Ortega y Gasset”, se basó en la relevancia que los conceptos de la inteligencia emocional como la autorregulación emocional, han adquirido los últimos años en el contexto escolar. A partir de ello, tanto organismos internacionales como instituciones nacionales, han creado estrategias para la aplicación de dichos conceptos en el currículum educativo. Uno de ellos es el programa de Desarrollo Humano Integral (DHI) que fue acogido por algunos países latinoamericanos, entre ellos, México. Frente a las necesidades encontradas en el sector educativo, Ecuador planteó el programa Guía para el Desarrollo Humano Integral a través del Ministerio de Educación. El mismo que el plantel educativo ha implementado desde el 2018.

Gracias a la utilización de la guía dentro de la institución educativa, los docentes ya se encontraban familiarizados con algunos de los conceptos asociados a la inteligencia emocional. Sin embargo, se hacía un énfasis mayor en la capacitación de los profesores tutores, quienes son los encargados de impartir este programa a los estudiantes de diversos niveles del Liceo. Por lo tanto, el proyecto de intervención se enfocó en hacer partícipes al resto del cuerpo de docentes que forman parte del colegio en la capacitación de dichos temas; siendo la autorregulación emocional el tema elegido.

Se escogió la capacitación sobre la autorregulación emocional en niños de Inicial II a 3ro de EGB como la temática a desarrollar, debido a que éstos son los grupos de edad con mayores dificultades para manejar sus emociones, lo que representa un reto

más grande para los docentes a cargo. A partir de la definición de la problemática, se realizaron procesos para obtener un diagnóstico y se determinaron las metas a cumplir a través del presente proyecto. Entre las metas fijadas se buscó diseñar un programa de capacitación que estuviera basado en una revisión literaria de las teorías más relevantes en el tema, elaborar dos guías de estudio como material de apoyo para la capacitación, llevar a cabo un curso-taller creado para realizarse en una o varias jornadas y medir los resultados del proyecto.

Fue fundamental incluir una serie de indicadores para identificar si las metas fueron cumplidas tras la implementación. Se determinaron indicadores como la revisión de la encuesta de diagnóstico, el producto del diseño del programa, el producto de las guías (revistas digitales), la lista de asistencia al curso-taller, los resultados de la encuesta de cierre, del examen final de conocimientos y la evaluación de las producciones individuales por medio de una lista de cotejo.

En el proceso de llevar a cabo el programa de capacitación se encontraron algunas dificultades, como fue el cumplimiento del cronograma establecido para las actividades. Debido a la situación socio-política que atravesó el país durante el mes de octubre del 2019, se tuvieron que reprogramar algunas de estas actividades escolares y con ello, la agenda establecida para la ejecución de la capacitación y las acciones previas. Es por ello que se atrasaron algunas intervenciones y se redujeron los días en los que se realizaría el curso-taller. Cabe recalcar que no se redujeron el número de horas que estuvieron programadas en un inicio, ni se cambiaron las actividades preestablecidas.

Como se pudo evidenciar en el capítulo anterior, el proyecto de intervención se realizó exitosamente. En el análisis de resultados se puede apreciar la acogida que tuvo la capacitación y los efectos positivos de la misma en el nivel de conocimiento de los profesores que participaron. Específicamente, se considera que hubo un aprendizaje positivo al encontrar que un mayor porcentaje de la población de encuestados contestó la mayor cantidad de preguntas de manera correcta tras la capacitación.

De la misma manera, se encontró que la gran mayoría de los participantes tuvieron una opinión positiva frente al:

- Material del taller
- Lecturas previas
- Distribución de los materiales
- Relevancia del contenido del taller
- Posibilidad de poner en práctica lo aprendido
- Nivel del conocimiento aportado

Asimismo, se obtuvo una respuesta positiva en cuanto a la opinión general del taller. Por otro lado, se contó con un número importante de producciones que fueron evaluadas. En ellas se pudo constatar el aprendizaje que tuvieron los docentes, al obtener productos que, si bien se basaron en los temas y estrategias impartidos, se realizaron con gran creatividad. Además, que se desarrollaron tomando en cuenta las necesidades que encontraron en su práctica correspondiente.

Como se expone dentro del marco teórico del presente trabajo, la educación emocional es una tendencia que ha ido ganado terreno en la actualidad, debido a la importancia que se le ha dado al bienestar integral en el contexto educativo. El enfoque tradicional de la educación que apuntaba únicamente al desarrollo intelectual, ha ido evolucionando hacia un enfoque más holístico, de manera que la autorregulación emocional, la resolución de conflictos, las habilidades sociales, entre otros, han cobrado gran relevancia.

En este ámbito, la capacitación dirigida a los formadores de niños de edad preescolar resultó ser una tarea enriquecedora y muy necesaria. Como fortalezas de la intervención, se pudo encontrar que los docentes que asistieron y participaron satisfactoriamente en las actividades organizadas. El curso-taller fue pensado para que sea una capacitación altamente dinámica y participativa. Se generó un interés por parte de los participantes en la temática tratada y se desarrollaron materiales y planificaciones para ponerlos en práctica como fruto de su aprendizaje. Asimismo, el programa se creó tomando en

cuenta las necesidades de la institución y respetando los espacios proporcionados para hacerlo, sin tener que comprometer los temas que debían impartirse.

En cuanto a las debilidades detectadas en la intervención, se señala que no pudo haber un control sobre si el material de guía (revistas digitales) para el curso-taller fueron revisados y analizados con anterioridad. Al destinarse una sola fecha para el curso-taller, se trataron todos los temas en una jornada, siendo así una capacitación más intensa que de haberse dividido en varias fechas. Finalmente, debe señalarse que, al realizarse las producciones individuales como tarea, las dudas o preguntas que pudieron tener los docentes, no pudieron ser resueltas directamente por la investigadora.

Gracias a los resultados obtenidos mediante las encuestas aplicadas tras la intervención, se pudo determinar la necesidad de que existan más capacitaciones desarrolladas desde un punto de vista dinámico, con estrategias dirigidas a casos reales y cotidianos que enfrentan los docentes. Así como tratar de que dicho trabajo no interfiera con los horarios de descanso de los colaboradores.

También se recomienda continuar con capacitaciones sobre la autorregulación emocional de manera quimestral de ser posible, dirigidas a todos los docentes de la institución, con temas a abordar de acuerdo a las edades de los grupos con los que trabajan. Por otro lado, resulta importante segmentar los temas a tratar para tener varias intervenciones en lugar de una. Así como detectar las necesidades que vayan surgiendo en el trabajo diario para desarrollar nuevas temáticas para capacitación, asociadas al bienestar integral de tanto estudiantes como profesores.

5.2 Entrega de resultados a la comunidad

La entrega de resultados a la comunidad se llevó a cabo de manera online. La planificación del evento presencial dentro de las instalaciones del Liceo “José Ortega y Gasset” se vio afectada por la emergencia sanitaria que se decretó durante finales de marzo del presente año. Entre las medidas tomadas, las instituciones educativas del país cerraron, lo que condujo a la decisión de entregar los resultados del presente proyecto vía online.

Para realizar la entrega bajo esta modalidad, se elaboró una página web a través de Google Sites (Anexo P). En ella se compartió una presentación visual y una oral describiendo las estrategias de intervención del proyecto, seguido por los resultados y conclusiones. Adicionalmente, se compartió un video de los testimonios de dos participantes con el objetivo de conocer su experiencia durante la intervención, aprendizajes y recomendaciones para futuras investigaciones. La página web fue entregada mediante un correo electrónico dirigido a la Rectora de la institución y compartido posteriormente con la Dirección de Primaria y la Dirección de Preescolar. Satisfactoriamente, la entrega y recepción de los resultados se pudo realizar con la constancia respectiva (Anexo Q).

5.3 Descripción de las aportaciones al conocimiento del proyecto acorde a la línea de investigación.

La línea de investigación que se siguió para la elaboración del proyecto corresponde a los estudios psicopedagógicos. En dicha línea se circunscriben estudios ligados a la enseñanza y el aprendizaje, así como procesos psicológicos, cognitivos, afectivos, entre otros. A manera de aportación, se brindaron herramientas a los educadores para que sean capaces de conducir y de apoyar los procesos autorregulatorios de los niños en el contexto escolar. Se aportó con que los docentes tengan el conocimiento necesario para mejorar su propia experiencia educativa y la de los estudiantes. Se otorgó un espacio para la reflexión y actualización de conocimientos de toda una comunidad educativa para que haga hincapié en los procesos emocionales de sus estudiantes en el día a día. Gracias a las encuestas y testimonios dados, se ha podido consolidar, justamente lo que se deseó transmitir, que los maestros deben intervenir con estrategias de autorregulación para lograr una mejor convivencia y predisposición al aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L. C., Galli, J. I., y Guzmán, J. I. N. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma psicológica*, 24(2), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>
- Andrés, M. L., y Aydmune, Y. (2013). Control cognitivo de la emoción: funciones ejecutivas implicadas en el uso de la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 10(1), 799-809. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3317/Andres__2013__Anuario_RE_y_FE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D., y Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA*, (51). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3606/360635569006>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- De la Torre, S. (s.f.). Educación emocional. *Sentipensar*. Recuperado de http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/educacion_emocional.pdf
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Gómez Pérez, O., y Calleja Bello, N. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- Gross, J.J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of Emotion Regulation*. 33-50. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/288957486_Emotion_regulation_Conceptual_foundations
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. 2° ed, pp. 3–20. New York - London: The Guilford Press.
- Hernández Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alte Psicol*, 37, p. 79-92. Recuperado de

<https://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20-%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf>

- Ivcevic, Z. & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29–36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Li, L., Zhu, X., Yang, Y., He, J., Yi, J., Wang, Y., & Zhang, J. (2015). Cognitive emotion regulation: characteristics and effect on quality of life in women with breast cancer. *Health and quality of life outcomes*, 13(1), 51. Recuperado de <https://hqlo.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s12955-015-0242-4>
- Martínez, M. (2016). Estrategias De Regulación Emocional En Niños Escolarizados: Diferencias Según Género y Edad (Doctoral dissertation). *RPsico*, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. I, 1-59. Recuperado de <http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/439/0175.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L., y de Dios González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30>
- Mestre, J. M., Guil, R., Cortijo, M., Ruh, N., Serrano, N., y Jiménez, M. (2012). Regulación de emociones: una visión pragmática e integradora desde el modelo circunplejo. En C. González, D. González, R. Guil y J.M. Mestre (Ed.), *Aportaciones recientes al estudio de la motivación y las emociones*, 261-268. Sevilla, España: Asociación de Motivación y Emoción. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/234173367>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2018). Guía de Desarrollo Humano Integral. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/GUIA-DE-DESARROLLO-HUMANO-INTEGRAL.pdf>
- 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. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pérez, O. I. G., y Bello, N. C. (2017). Regulación emocional: Escalas de medición en español [revisión psicométrica]. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 10(2), 81-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6642552>

- Páez Rovira, D., Martínez Sánchez, F., Sevillano Triguero, V., Mendiburo Seguel, A., y Campos, M. (2012). Medida de estilos de regulación afectiva (MARS) ampliada en ira y tristeza. *Psicothema*, 24(2), Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72723578012.pdf>
- Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L., y Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología Educativa*, 23(1), 1-7. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2017v23n1a1.pdf>
- Schweiger-Gallo, I., Keil, A., Mc Culloch, K. C., Rockstroh, B. & Gollwitzer, P. M. (2009). Strategic automation of emotion regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 11-31. <https://doi.org/10.1037/a0013460>
- Tull, M. T. & Aldao, A. (2015). New directions in the science of emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 1–18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.009>
- Whitebread, D., y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 15 – 54. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART2.pdf>

Apéndices

Apéndice A: Encuesta de diagnóstico

El objetivo de esta encuesta es identificar cuáles son sus conocimientos sobre la autorregulación emocional en niños, sus respuestas son muy valiosas ya que permitirán proponer un proyecto de intervención educativa.

Instrucciones: La encuesta está conformada por 13 preguntas. Las primeras 10 preguntas son de respuesta predeterminada, seleccione la respuesta que considere correcta. Las preguntas 11 a 13 son abiertas para que usted desarrolle sus respuestas.

Confidencialidad: La encuesta es anónima, sus respuestas serán tratadas de manera confidencial.

- 1. ¿Cómo define usted a los procesos de autorregulación emocional?**
 - a. Los intentos de modificar o modular pensamientos, emociones, acciones y reacciones fisiológicas para adaptarse mejor a las situaciones.
 - b. Habilidad estable que el sujeto utiliza de forma similar en cualquier situación.
 - c. La capacidad de tolerar y suprimir las emociones y afectos negativos.
- 2. ¿Cuál de las siguientes constituye la esencia de la autorregulación emocional?**
 - a. La habilidad de escuchar las necesidades de otros.
 - b. La capacidad de entenderse mejor a uno mismo.
 - c. La capacidad de reprimir los impulsos al servicio de un objetivo.
- 3. ¿Cuál es el objetivo de la educación emocional?**
 - a. Dar soluciones a los problemas emocionales que presenten los alumnos.
 - b. Enseñar a los alumnos a ignorar sus problemas y a orientar su atención a las actividades escolares.
 - c. Promover actitudes que conduzcan a un adecuado desarrollo de competencias emocionales.
- 4. ¿Cuál(es) es(son) la definición de afrontamiento?**
 - a. La capacidad gestionar las emociones y el estrés delante de una situación-problema.
 - b. La capacidad de solucionar problemas de toda índole.
 - c. La habilidad para enfrentarse a otros.
- 5. ¿Cuál(es) de las siguientes es(son) buena(s) estrategia(s) de afrontamiento?**
 - a. Las estrategias centradas en el problema.
 - b. Las estrategias centradas en las emociones.
 - c. Las estrategias basadas en la evitación.
- 6. La autorregulación emocional permite:**

- a. Controlar las emociones de manera que no queden en evidencia.
 - b. No dar lugar a emociones negativas.
 - c. Cambiar (enfatar o disminuir) o mantener la emoción, dependiendo de los objetivos de la persona.
- 7. La capacidad de autorregulación emocional está ligada a:**
- a. Los estilos parentales.
 - b. El temperamento propio del niño.
 - c. Las prácticas culturales y el contexto.
- 8. La autorregulación emocional es un rasgo característico de:**
- a. La eficacia personal
 - b. La inteligencia emocional
 - c. Madurez cognitiva.
- 9. ¿Cuál de las siguientes corresponde a una competencia emocional?**
- a. La capacidad para autogenerarse emociones positivas.
 - b. Demostrar comportamientos disciplinados.
 - c. Gesticular apropiadamente.
- 10. ¿Cuál(es) de las siguientes pueden causar impulsividad?**
- a. Inmadurez cognitiva.
 - b. Falta de sueño.
 - c. Estrés y frustración.
- 11. Tomando en cuenta su práctica (trabajo en el aula), describa situaciones que observe en sus alumnos, relacionadas con la autorregulación emocional:**
- 12. ¿Qué estrategia(s) utiliza Ud. cuando se presentan situaciones de falta de autorregulación emocional en sus alumnos? Describa al menos un caso.**
- 13. ¿Estaría interesado/a en recibir información y conocer estrategias para el desarrollo de la autorregulación emocional de sus estudiantes? Si/No ¿Por qué?**

¡Gracias por su colaboración!

Apéndice B: Entrevista de diagnóstico a individuos clave

El objetivo de esta entrevista es obtener información sobre cómo la institución ha manejado la capacitación de docentes acerca de temáticas relacionadas a la autorregulación emocional de los alumnos.

La información obtenida será manejada con confidencialidad y se utilizará únicamente con fines académicos.

Preguntas:

1. ¿Qué condiciones institucionales existen o han existido para capacitar y promover en los docentes la atención a la autorregulación emocional en los estudiantes?
2. ¿Cómo se ha incluido la Guía de Desarrollo Humano Integral del Ministerio de Educación en la institución?, ¿Qué acciones ha tomado la institución para aplicarla? ¿Desde cuándo se ha estado trabajando con este currículum?
3. ¿Se ha capacitado a los docentes? ¿En qué ha consistido la capacitación (quién la realiza, cada cuánto tiempo, a quién va dirigida)?
4. ¿Cómo funciona la clase de DHI?, ¿Quiénes participan?
5. ¿Cómo está relacionada la guía propuesta por el Ministerio de Educación con la clase?
6. ¿Se han observado cambios en el comportamiento de los alumnos a partir de la implementación de la clase de desarrollo?
7. ¿Se lleva un registro de los resultados/cambios?, ¿En qué consiste?
8. ¿Tienen alguna participación los docentes que no son tutores?, ¿Cuál?
9. ¿Considera que los docentes se beneficiarían de una capacitación sobre autorregulación emocional infantil? ¿Cómo?

Apéndice C: Curso-Taller de autorregulación emocional

Diapositiva 22 (Parte I):

**DINÁMICA I
CARAS Y GESTOS**

- Tiempo: 15 min. / 45 seg. por turno
- Se dividen en 2 equipos
- Un integrante de cada equipo tomará una tarjeta y deberá actuar/gesticular (sin usar las palabras) la emoción observada.
- El equipo que identifique más emociones gana.

HERRAMIENTA ORIENTACIÓN DE LA ATENCIÓN

¿Cuándo sienten alguna emoción como enojo, tristeza o ansiedad, ¿se han fijado en dónde está enfocada su atención?

HERRAMIENTA ORIENTACIÓN DE LA ATENCIÓN

- Seleccionamos la información significativa para nosotros.
- Tiempo o errores atencionales.
- La atención amplía el espectro de la situación que realizamos o tenemos y nutre la emoción que experimentamos.

Diapositiva 6 (Parte II):

**HERRAMIENTA PARA EL CAMBIO
BUCLE DE LA EMOCIÓN**

conciencia
pensamiento
emoción
conducta

Bucle de la Emoción

(Rodríguez Jiménez, del Mar, Caja López, Gracia Palma, Velasco Quintana & Terrón López, 2013)

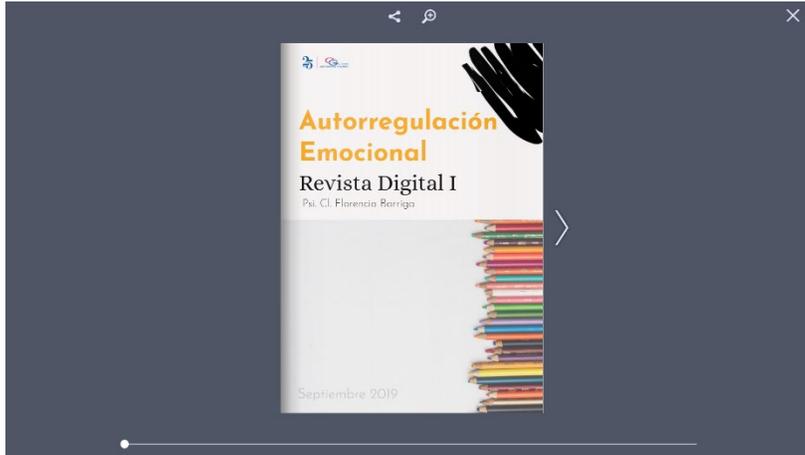
HERRAMIENTA PARA EL CAMBIO BUCLE DE LA EMOCIÓN

**ACTIVIDAD 3
MI NIÑO INTERIOR**

Apéndice D: Revista Digital I y II

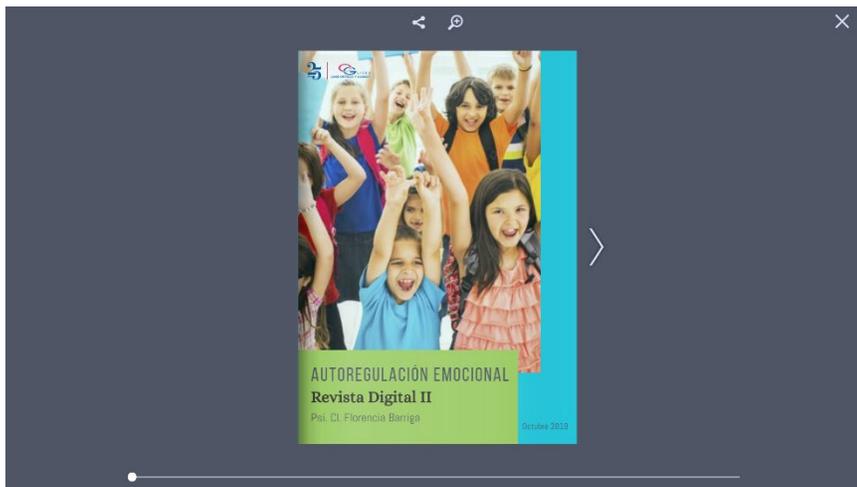
Link Revista Digital I:

<https://www.flipsnack.com/autorregulacionemocionalfb/autorregulaci-n-emocional.html>



Link Revista Digital II:

<https://www.flipsnack.com/autorregulacionemocionalfb/autorregulaci-n-emocional-ii.html>



Apéndice F: Encuesta de cierre

El objetivo de esta encuesta es conocer su opinión acerca del curso-taller sobre “Autorregulación emocional en Niños de Inicial II a Tercero de EGB.” Sus respuestas son muy valiosas ya que permitirán hacer una evaluación de la capacitación.

Instrucciones: La encuesta está conformada por 10 preguntas: siete donde deberá elegir una opción (las primeras seis y la última) y tres en las que habrá que redactar la respuesta.

- 1. El material del taller, respecto a la pertinencia de la información que aporta fue:**
 - a. Muy pertinente (90% a 100%)
 - b. Pertinente (80% a 89%)
 - c. Algunas veces pertinente otras no (70% a 79%)
 - d. Sin pertinencia (69% o menos)
- 2. Las lecturas previas (Revista Digital I y II), respecto a su utilidad para el desarrollo del curso fueron:**
 - a. Muy útiles (90% a 100%)
 - b. Útiles (80% a 89%)
 - c. Algunas veces útiles otras no (70% a 79%)
 - d. Sin utilidad (69% o menos)
- 3. La distribución de los diversos materiales (presentaciones, discusiones y ejercicios) que se utilizaron durante el curso fue:**
 - a. Precisa (90% a 100%)
 - b. Adecuada (80% a 89%)
 - c. Algunas veces adecuada otras no (70% a 79%)
 - d. Imprecisa (69% o menos)
- 4. La relevancia del contenido cubierto en el taller, para el desempeño en mi trabajo en el tema de auto-regulación infantil, fue.**
 - a. Muy relevante (90% a 100%)
 - b. Relevante (80% a 89%)
 - c. Algunas veces relevante otras no (70% a 79%)
 - d. Sin relevancia (69% o menos)
- 5. Sobre la posibilidad de poner en práctica en su aula, lo aprendido durante el taller de capacitación podría decir que es:**
 - a. Muy probable (90% a 100%)
 - b. Probable (80% a 89%)
 - c. Probable en ciertas ocasiones (70% a 79%)
 - d. Sin probabilidad (69% o menos)
- 6. El nivel de conocimiento que me aportó el taller de capacitación, sobre el tema de auto-regulación infantil fue en general:**

- a. De 90% a 100%
 - b. De 80% a 89%
 - c. De 70% a 79 %
 - d. Menos de 70%
- 7. Enumere o describa tres conocimientos/competencias/actitudes que haya aprendido, que podría poner en práctica en relación a la auto-regulación infantil.**
- 8. Si considera que se omitió algo que debería haberse tratado, por favor indíquelo a continuación.**
- 9. Por favor coloque sus observaciones sobre la manera en que esta capacitación podría haber sido mejor.**
- 10. ¿Qué opinión le merece el taller de capacitación en general?**
- a. Excelente
 - b. Buena
 - c. Regular
 - d. Mala

¡Gracias por su colaboración!

Apéndice G: Examen Final de Conocimientos

El objetivo de esta encuesta es identificar cuáles son sus conocimientos sobre la autorregulación emocional en niños tras la capacitación recibida, sus respuestas son muy valiosas ya que permitirán conocer el aporte de la misma.

Instrucciones: La encuesta está conformada por 10 preguntas de respuesta predeterminada, seleccione la respuesta que considere correcta.

Confidencialidad: La encuesta es anónima, sus respuestas serán tratadas de manera confidencial.

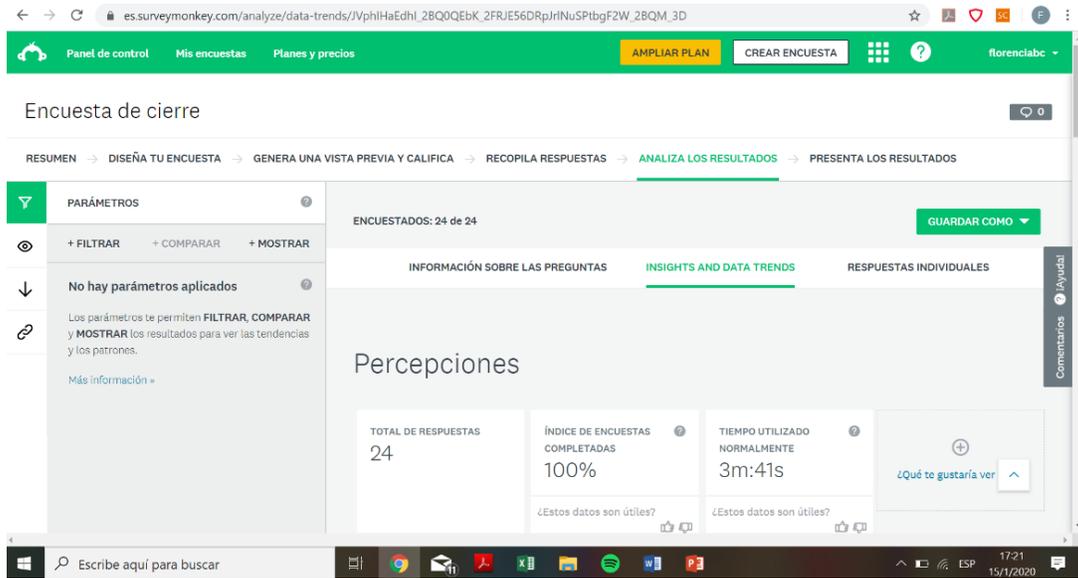
- 1. ¿Qué caracteriza a los procesos de autorregulación emocional?**
 - d. La A.E. puede desanimar, intensificar o mantener una emoción, dependiendo de los objetivos del individuo.
 - e. Es una habilidad que permanece estable a lo largo de la vida.
 - f. La capacidad de reprimir las expresiones emocionales.
- 2. La autorregulación emocional es un ejercicio:**
 - a. Que depende casi en su totalidad de los docentes del niño.
 - b. Que requiere de mucha concentración.
 - c. Que puede volverse automática con la práctica.
- 3. ¿Qué son las emociones?**
 - a. Reacciones conscientes y controladas por el individuo.
 - b. Producto de una evaluación cognitiva previa y son maleables.
 - c. Experiencias que se pueden evitar.
- 4. ¿Cuál es la estrategia de autorregulación emocional que mejores resultados trae?**
 - a. La reevaluación cognitiva.
 - b. La supresión de la expresión emocional.
 - c. La rumiación.
- 5. La comunicación puede darse de forma:**
 - a. Verbal, no verbal y conductual.
 - b. Verbal y no verbal.
 - c. Verbal, no verbal y paraverbal.
- 6. La empatía es una herramienta:**
 - a. Cognitiva, que permite conectar a las personas y reconocer las emociones.
 - b. Emocional, que permite mejorar los estados anímicos.
 - c. Cognitiva, que permite la solución de problemas.
- 7. El Modelo Modal del Proceso de Autorregulación emocional:**
 - a. Señala que las emociones obstaculizan los procesos atencionales.
 - b. Señala que las emociones surgen a partir de la atención que se le destina a una situación determinada.
 - c. Señala que las emociones aparecen antes que los procesos atencionales.

- 8. ¿Qué quiere decir la valoración en el proceso autorregulatorio?**
- La forma en que se está evaluando una determinada situación.
 - La importancia de regular las emociones.
 - Las acciones que se toman para regular las emociones.
- 9. La competencia para autogenerar emociones positivas forma parte del Modelo:**
- Modal del proceso de autorregulación emocional.
 - Pentagonal de competencias emocionales.
 - De reevaluación cognitiva.
- 10. ¿Cuál(es) de las siguientes es una herramienta cognitiva para la autorregulación emocional?**
- La atención.
 - La creatividad.
 - La tolerancia.

¡Gracias por su colaboración!

Apéndice H: Resultados Encuesta de Cierre

Captura de imagen del análisis de respuestas totales (Survey Monkey):

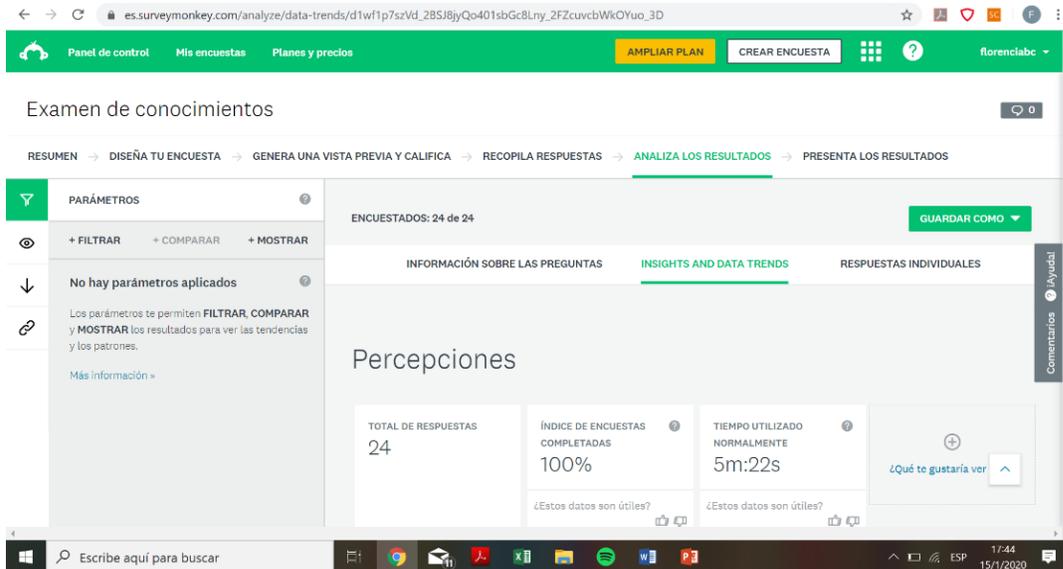


Captura de imagen del análisis de respuestas por pregunta (Survey Monkey):

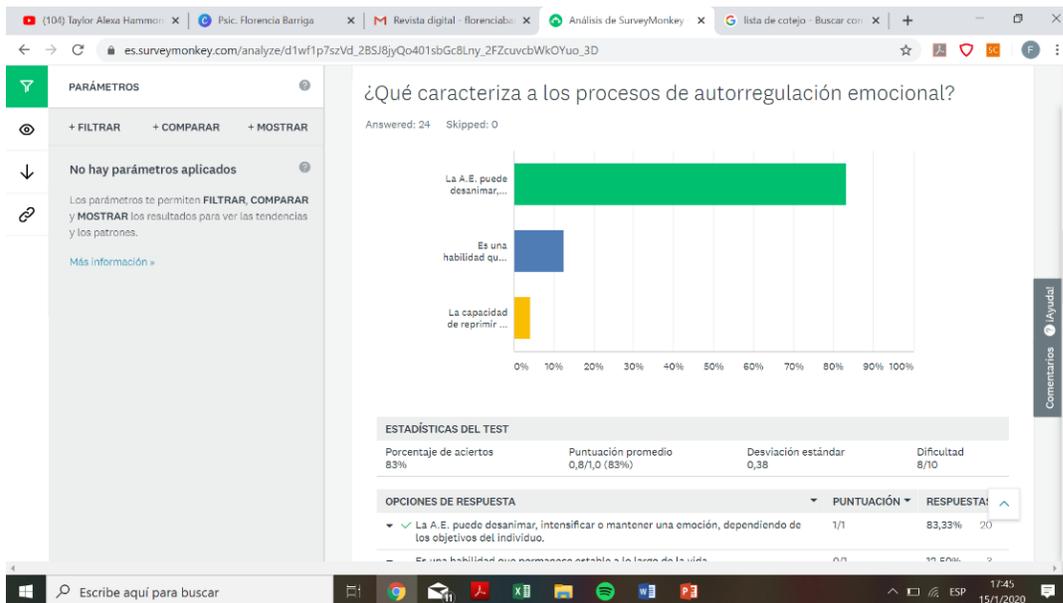


Apéndice I: Resultados Examen Final de Conocimientos

Captura de imagen del análisis de respuestas totales (Survey Monkey):



Captura de imagen del análisis de respuestas por pregunta (Survey Monkey)



Apéndice J. Evaluación de las producciones individuales (lista de cotejo)

Criterios	Puntuación			
	0 No satisfactorio	1 Poco Satisfactorio	2 Satisfactorio	3 Muy satisfactorio
Presenta una producción individual , ya sea la planificación de una actividad o un material didáctico para el desarrollo de la Autorregulación Emocional de sus estudiantes.				
La producción se basa en alguna de las teorías presentadas en el curso-taller.				
La producción es didáctica y dinámica.				
La producción es aplicable en un salón de clase.				

Apéndice K: Materiales de apoyo (curso-taller)

Video 1: Marshmallow test

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=-z2JuDhmZzs>



Video 2: The Present

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=j0dsbYI18v0>



Video 3: Técnica La Tortuga

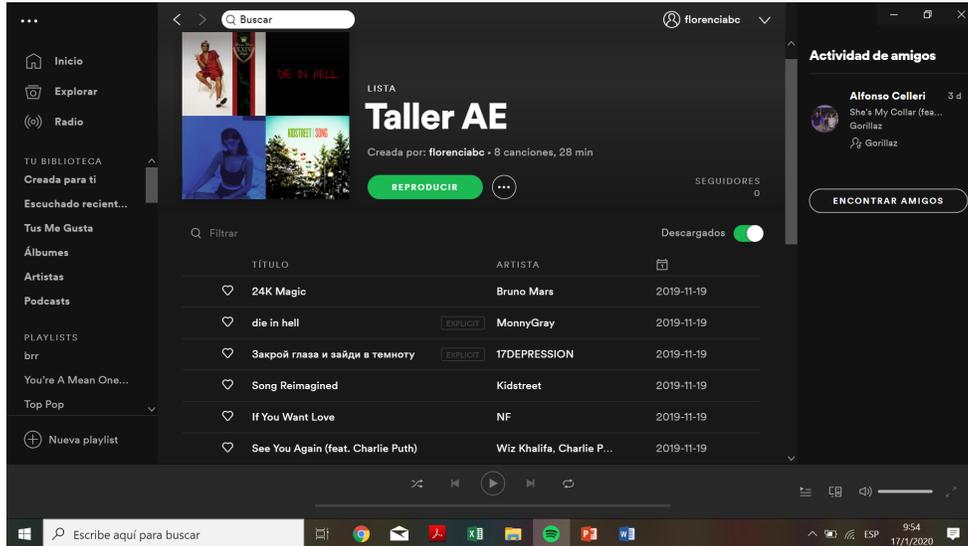
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=j0dsbYI18v0>



Lista de Spotify

Link:

<https://open.spotify.com/playlist/3vGMypviF0474Rdetrch7h?si=cHFE3qBaQIq7JJYdTf1Tfg>



Ejercicio escrito 1: Orientación de la atención

ACTIVIDAD 1

a) Observa en la siguiente historia lo que le pasó a Sarita la semana pasada.

Mundo ¿Cuál es la situación? Puede ser interna o externa.	Atención ¿En qué aspecto de la situación está enfocada su atención?	Pensamiento ¿Qué significado le da a lo que está ocurriendo?	Acción ¿Cuál fue la reacción?
Martina no le quiso prestar los colores a Sarita. 	"¡Ya no quiero ser su amiga ni salir al recreo con ella!" 	"Me voy a quedar sin amigos porque nadie más va a jugar conmigo" 	A la hora del recreo Sarita se pone a llorar y se rehúsa a salir. 

Sarita siente mucha angustia, por eso reacciona llorando y prefiriéndose quedar en la clase para evadir el tema, pero ¿puede hacer algo? En cada una existe la oportunidad de intervenir para cambiar el curso de la emoción que estamos experimentando.

Estrategia de regulación para la fase 2: Atención

b) Reflexión

¿Qué pasaría si Sarita dejara de enfocarse en las posibles consecuencias negativas de lo que Martina hizo ese día? Por ejemplo, ¿si pensara de qué manera podría mantener su amistad sin que Martina tenga que prestarle sus colores o llevar su atención a otras sensaciones, situaciones o pensamientos?

c) Reescribe la historia de Sarita. El Mundo o la situación es la misma, pero ahora, Sarita CAMBIA SU FOCO DE ATENCIÓN. Imagina en qué podría enfocar su Atención; cuál podría ser su Pensamiento y cuál su Acción. Piensa en cómo se modificaría la intensidad de la emoción en las distintas fases.

Mundo ¿Cuál es la situación? Puede ser interna o externa.	Atención ¿En qué aspecto de la situación está enfocada su atención?	Pensamiento ¿Qué significado le da a lo que está ocurriendo?	Acción ¿Cuál fue la reacción?
Martina no le quiso prestar los colores a Sarita. 			

Ejercicio escrito 2: Cuento y conversatorio (Educación emocional)

ACTIVIDAD 2

Había una vez un ladrón malvado que, huyendo de la policía, llegó a un pequeño pueblo llamado Sodavlamaruc, donde escondió lo robado y se hizo pasar por el nuevo maestro y comenzó a dar clases con el nombre de Don Pepo.

Como era un tipo malvado, gritaba muchísimo y siempre estaba de mal humor. Castigaba a los niños constantemente y se notaba que no los quería ni un poquito. Al terminar las clases, sus alumnos salían siempre corriendo. Hasta que un día Pablito, uno de los más pequeños, en lugar de salir se le quedó mirando en silencio. Entonces acercó una silla y se puso en pie sobre ella. El maestro se acercó para gritarle, pero, en cuanto lo tuvo a tiro, Pablito saltó a su cuello y le dio un gran abrazo. Luego le dio un beso y huyó corriendo, sin que al malvado le diera tiempo a recuperarse de la sorpresa.

A partir de aquel día, Pablito aprovechaba cualquier despiste para darle un abrazo por sorpresa y salir corriendo antes de que le pudiera pillar. Al principio el malvado maestro se molestaba mucho, pero luego empezó a parecerle gracioso. Y un día que pudo atraparlo, le preguntó por qué lo hacía:

- Creo que usted es tan malo porque nunca le han querido. Y yo voy a quererle para que se cure, aunque no le guste.

El maestro hizo como que se enfadaba, pero en el fondo le gustaba que el niño le quisiera tanto. Cada vez se dejaba abrazar más fácilmente y se le notaba menos gruñón. Hasta que un día, al ver que uno de los niños llevaba varios días muy triste y desanimado, decidió alegrarle el día dándole él mismo un fuerte abrazo.

En ese momento todos en la escuela comenzaron a aplaudir y a gritar

- ¡Don Pepo se ha hecho bueno! ¡Ya quiere a los niños!

Y todos le abrazaban y lo celebraban. Don Pepo estaba tan sorprendido como contento.

- ¿Le gustaría quedarse con nosotros y darnos clase siempre?

Don Pepo respondió que sí, aunque sabía que cuando lo encontraran tendría que volver a huir. Pero entonces aparecieron varios policías, y junto a ellos Pablito llevando las cosas robadas de Don Pepo.

- No se asuste, Don Pepo. Ya sabemos que se arrepiente de lo que hizo y que va a devolver todo esto. Puede quedarse aquí dando clase, porque, ahora que ya quiere a los niños, sabemos que está curado.

Don Pepo no podía creérselo. Todos en el pueblo sabían desde el principio que era un ladrón y habían estado intentado ayudarlo a hacerse bueno. Así que decidió quedarse allí a vivir, para ayudar a otros a darle la vuelta a sus vidas malvadas, como habían hecho con la suya. Y así, dándole la vuelta, entendió por fin el rarísimo nombre de aquel pueblo tan especial, y pensó que estaba muy bien puesto.

Ejercicio escrito 3: Mi niño interior (El bucle de la emoción)

ACTIVIDAD 3



SITUACIÓN: _____

PENSAMIENTO: _____

EMOCIÓN: _____

CUERPO: _____

CONDUCTA: _____

Apéndice L: Cronograma aprobado para el curso-taller

CAPACITACIÓN DOCENTE SOBRE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DE NIÑOS DE INICIAL II A TERCERO DE EDUCACIÓN BÁSICA

PARTE I

DE 8:00AM A 10:30AM

- Dinámica de inicio
- Autorregulación emocional.
- Emociones
 - o Video 1
 - o Emociones como estímulo (Lista de Spotify)
 - o Dinámica I: Caras y gestos
- Funciones ejecutivas y control cognitivo
- Detección de herramientas cognitivas
 - o Actividad 1
 - o Dinámica II: Juego de roles

BREAK (10 A 15 MINUTOS)

DE 10:45AM A 12:00PM

- Empatía
 - o Dinámica III: La caja de los sentimientos.
- Principios generales
- Habilidades específicas
- Actividades y estrategias dentro y fuera del aula
- Autorregulación socioemocional
- Adaptaciones al medio educativo
- Educación Emocional
 - o Actividad 2

ALMUERZO Y BREAK (12:00PM A 1:00PM)

PARTE II

DE 1:00PM A 3:15PM

- Dinámica de regreso
- Modelo Modal del Proceso de Autorregulación Emocional. Habilidades específicas
- Herramienta para el cambio: El Bucle de la emoción.
 - o Dinámica IV: Mi niño interno
 - o Actividad 3
- Modelo de proceso de regulación emocional de Gross & Thompson, 2007: La educación emocional.

BREAK (10 A 15 MINUTOS)

DE 3:30PM A 5:00PM

- Reestructuración cognitiva
 - o Dinámica V: Reestructurando emociones
- Habilidades para la resolución de conflictos.
 - o Tips y técnicas
- Relajación y respiración para niños.
 - o Practicar ejercicios
 - o Video 3
- Normas de convivencia dentro y fuera del aula
- Producción individual
 - o Ejemplos
- Dinámica de cierre

Apéndice M: Bitácora IV

Bitácora IV	
Fecha de la semana	Lunes 25 de noviembre, 2019 – Lunes 2 de diciembre, 2019
Acciones que se realizaron y responsables de realizar dichas acciones (especificar acciones planeadas y no planeadas).	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizaron la encuesta de cierre y el examen final de conocimientos vía Survey Monkey. - Se recolectó la tarea de la producción individual sobre lo aprendido durante las semanas pasadas en las revistas y el taller. Éstas se compartieron en una reunión de una hora el día lunes 2 de diciembre en las instalaciones de la institución. La reunión se organizó gracias a la coordinación de la Dirección de Primaria. - Cada participante compartió verbalmente en qué consistía su material, en qué se basó hacerlo y cómo lo piensa aplicar.
Especificar si se recolectaron datos útiles para la evaluación. Si fue así, declarar los instrumentos empleados.	<ul style="list-style-type: none"> - Se recolectaron las respuestas de la encuesta de cierre y del examen final de conocimientos. - La recolección de las producciones consistió en recibir aquellas que se hicieron en formato digital por correo electrónico y en tomar fotos de las producciones físicas para que los docentes puedan quedarse con su material y utilizarlos.
Fotografías de las acciones o videos, testimonios, entrevistas.	Ver apéndice O
Notas de entrada en bitácora (pueden ser datos relevantes para el proyecto que serán retomados en otro momento, notas de campo, aprendizajes e <i>inputs</i>).	<ul style="list-style-type: none"> - No todos los docentes pudieron estar presentes en la reunión, pero enviaron sus producciones. - No estaba planificado, pero se creó una rúbrica para la evaluación de las producciones en la que se está trabajando para el capítulo 4.

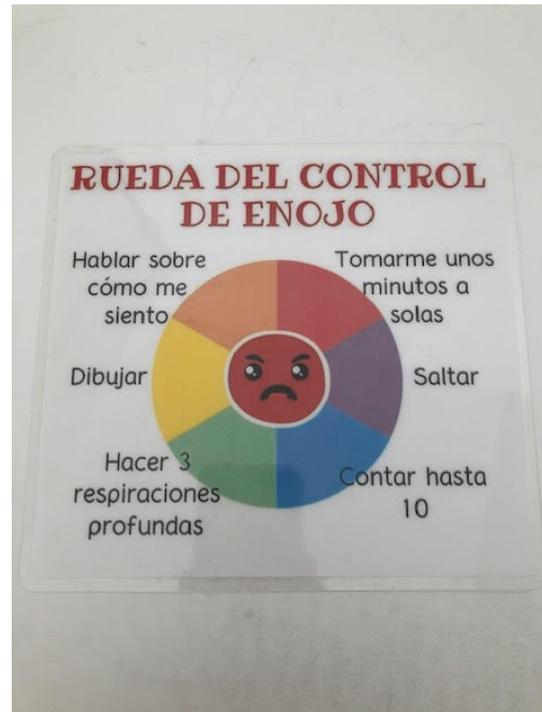
Apéndice N: Carpeta de Google Drive

Link:

<https://drive.google.com/drive/folders/19ISABP6Z9OdYgE9L8h137YNtv9-5CJgW?usp=sharing>

Apéndice O: Producciones individuales

- Materiales elaborados para el uso de alumnos:



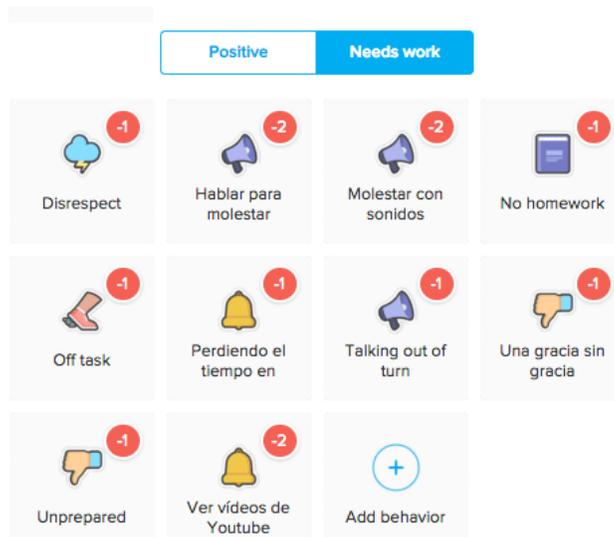
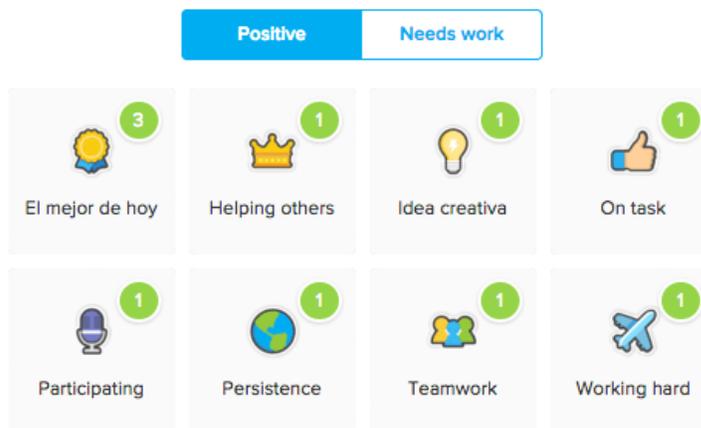
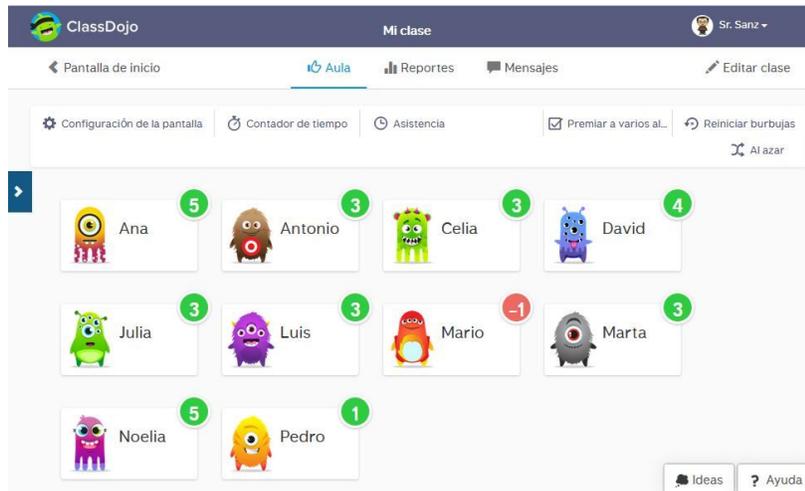
- Materiales elaborados para el uso de padres y docentes:

REGULADOR DE EMOCIONES

NOMBRE: _____ GRADO: _____ SEMANA: _____

Emociones	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	
 Alegría	☆	☆	☆	☆	☆	
 Calma	☆	☆	☆	☆	☆	
 Ira	☆	☆	☆	☆	☆	
 Amor	☆	☆	☆	☆	☆	
 Miedo	☆	☆	☆	☆	☆	
 Tristeza	☆	☆	☆	☆	☆	

○ Implementación de plataformas tecnológicas (ClassDojo)



- Planificación de actividades:

Ejemplo 1:



AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

PROPUESTA DE TÉCNICAS/MATERIALES PARA USO CON ESTUDIANTES

TALLER SÁBADO 23 DE NOVIEMBRE DEL 2019

Año de básica:	2do de Básica	Paralelo:	C
Nombre Profesor:		Asignatura a cargo:	Educación Física
Fecha de presentación de la propuesta:	11 de Diciembre del 2019		

NOMBRE DE LA TÉCNICA/MATERIAL: Medallero Emocional

DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL/TÉCNICA Y FORMA DE APLICACIÓN:

Se crea una tablita con 3 de las medallas que normalmente se entregan en los campeonatos (oro, plata y bronce) en cada una de ellas se describe en qué situación se encuentra el niño al enfrentar sus emociones

- Medalla de oro: controla sus emociones y realiza un excelente trabajo.
- Medalla de plata: consiguió mejorar el control de sus emociones pero debe trabajar un poco más.
- Medalla de bronce: No controla sus emociones sin embargo puede mejorar para subir en el medallero.

Esta tablita nos ayudara a explicar al niño o niña en que puesto se encuentra y que cada vez que actué de una u otra forma podrá ascender en el medallero o bajar de posición en el mismo, a la vez nos ayuda para el trabajo en clase ya que se puede explicar que cuando realiza bien una actividad física él puede posicionarse en una de las medallas y así sentirse un verdadero campeón con el trabajo que realiza.

MEDALLERO EMOCIONAL

Ayudará al niño a saber en qué ubicación se encuentra dependiendo el trabajo que realizó tanto el parte física como emocional.

	<p style="text-align: center; color: orange; font-size: small;">MEDALLA DE ORO</p> <p style="font-size: x-small;">Felicidades lo has conseguido tú trabajo ha sido excelente sigue adelante y mejora cada día más.</p>
	<p style="text-align: center; font-size: x-small;">MEDALLA DE PLATA</p> <p style="font-size: x-small;">Por muy poco pero puedes mejorar y así conseguir la medalla de oro, recuerda controlar tus emociones y realizar las actividades físicas. Te deseo lo mejor.</p>
	<p style="text-align: center; font-size: x-small;">MEDALLA DE BRONCE</p> <p style="font-size: x-small;">No te sientas mal, estas en un puesto donde puedes progresar mucho más esfuerzate y controla tus emociones y cuerpo, sé que podrás lograrlo.</p>

Ejemplo 2:



AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

PROPUESTA DE TÉCNICAS/MATERIALES PARA USO CON ESTUDIANTES

TALLER SÁBADO 23 DE NOVIEMBRE DEL 2019

Año de básica:	Segundo	Paralelo:	A
Nombre Profesora:		Asignatura a cargo:	Educación Física
Fecha de presentación de la propuesta:	11 de diciembre de 2019		

NOMBRE DE LA TÉCNICA/MATERIAL:

Cuaderno de emociones básicas y pelota relajante

DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL/TÉCNICA Y FORMA DE APLICACIÓN:

Elaboración de cuaderno con emociones básicas como: tristeza, desagrado, ira, alegría o temor para que el estudiante pueda identificar como se siente. (Las imágenes deben ser impresas en cartulina, colocar papel contac y realizar un espiralado.)

Elaboración de pelota relajante. En un globo se coloca harina y se adorna o se puede colocar pequeñas pelotas dentro de un globo y se adiciona una malla.

1. Se intenta tranquilizar al estudiante hablado con él.
2. Tome agua y se le entrega la pelota relajante para que sea un complemento y ayude a calmar un poco su emoción.
3. Luego el estudiante debe identificar en el cuaderno que emoción es la que siente en ese momento.
4. Mediante la ficha identificada se trabajará en una solución para que pueda canalizar su emoción de mejor manera.



Ejemplo 3:



AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

PROPUESTA DE TÉCNICAS/MATERIALES PARA USO CON ESTUDIANTES

TALLER SÁBADO 23 DE NOVIEMBRE DEL 2019

Año de básica:		Paralelo:	"D"
Nombre Profesora:		Asignatura a cargo:	TUTORA
Fecha de presentación de la propuesta:	10 de diciembre del 2019		



NOMBRE DE LA TÉCNICA/MATERIAL:
"La caja mágica de soluciones"

DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL/TÉCNICA Y FORMA DE APLICACIÓN:

Con la finalidad de apoyar a los niños en su autorregulación emocional propongo elaborar una caja llamativa la cual contendrá una ranura, cada vez que los niños presenten alguna situación problemática en clase y se les dificulte controlar sus emociones se les propondrá sacar de la caja mágica de soluciones una tarjeta la cual contendrá diversas acciones que le permitirán al niño regular su estado emocional, reduciendo el nivel de intensidad de las mismas, logrando así un mayor autocontrol mediante acciones proactivas.

Se pretende que los niños reflexionen sobre la importancia de buscar soluciones positivas a las dificultades enfocando su atención en una actividad diferente.

A continuación adjunto las posibles acciones que puede contener la caja mágica:



Abrazo a mi amigo



Bebo un vaso con agua



Salgo un ratito a hacer burbujas de jabón



Pinto una mándala



Leo un cuento



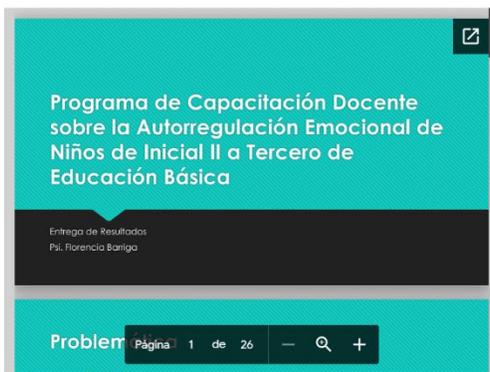
Escucho una canción



Expreso mis emociones eligiendo al monstruo con el que me identifico y tomo una pastillita (caramelo pupitos) para que el monstruito se sienta mejor.

Apéndice P: Presentación de Resultados (Página Web Google Sites)

Link: <https://sites.google.com/view/prog-autorregulacion-emocional/p%C3%A1gina-principal>



Apéndice Q: Entrega y recepción de los resultados

The screenshot shows a Gmail interface with a search bar containing 'in:sent'. The email is from Florencia Barriga to María Elena, dated March 22, 2020. The subject is 'Presentación de Resultados Maestría'. The email body contains the following text:

Estimada María Elena,

Un gusto saludarte nuevamente. Espero te encuentres bien en esta emergencia. En el presente correo adjunto la dirección web en donde consta la Presentación de Resultados de la intervención realizada como parte de mi maestría.

En esta página se encuentran los siguientes documentos:

- Presentación en PDF
- Video explicativo
- Video de testimonios sobre la intervención.

Quedo pendiente de tu aprobación en el caso de que consideres que los resultados deban ser socializados con la Dirección de Primaria y de Preescolar, para enviárselos de ser así.

Si te es posible, espero tu mensaje de recepción. Así como tus comentarios o preguntas.

Te agradezco por el apoyo y la confianza brindada.

Página:
<https://sites.google.com/view/prog-autorregulacion-emocional/p%C3%A1gina-principal>

The screenshot shows a Gmail interface with a search bar containing 'in:sent'. The email is from María Elena Del Pilar Posso Rivera to Florencia Barriga, dated March 23, 2020. The subject is 'Re: Entrega de resultados Florencia Barriga.pptx'. The email body contains the following text:

Estimada Florencia su presentación es muy clara y evidencia la información pertinente del curso de capacitación a las profesoras. Le felicito y agradezco al mismo tiempo le deseo éxitos en la terminación de su maestría.

Saludos cordiales

Dra María Elena Posso
RECTORA