



UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA FAMILIA

MAGÍSTER EN NEUROCIENCIAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN

APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL Y SU RELACIÓN EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO INFANTIL

LORETO LAGOS PÉREZ

GABRIELA SOTO VERA

PAOLA VALLEJOS VARAS

Tesis presentada a la Facultad de Educación y Ciencias de la Familia de la
Universidad Finis Terrae para optar al grado de Magister en Neurociencias
Aplicadas a la Educación.

Profesor Tutor: Claudia Donoso Rioseco

Profesora Co-tutora: Susana Barrera Andaur

Santiago, Chile

2016

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	iv
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 El Problema	1
1.2 Preguntas de Investigación	3
1.3 Objetivos de la investigación.....	3
1.3.1 Objetivo General	3
1.3.2 Objetivos Específicos.....	4
1.4 Justificación	4
1.5 Supuesto.....	5
1.6 Contexto.....	5
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	7
2.1 Introducción	7
2.2 La Educación.....	9
2.3 El Aprendizaje.....	12
2.4 La Motivación como mediador del aprendizaje.....	15
2.5 El Aprendizaje socio-emocional	18
2.5.1 Aprendizaje Socio- Emocional (ASE) en la actualidad	22
2.6 El Desarrollo Infantil.....	38
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO.....	54
3.1 Tipo y diseño de investigación	54
3.2 Población/ Muestra.....	57
3.3 Variables.....	61
3.4 Matriz de Variables	67
3.4 Instrumentos y técnicas de aplicación	67
3.5 Técnicas de procesamiento o análisis.....	70
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	- 71 -
4.1 Características de la muestra	- 71 -
4.2 Resultados Dimensión Cognición.....	- 72 -
4.2.1 Resultados del Pre - Test.....	- 72 -
4.2.2 Resultados del Post - Test	- 73 -

4.2.3 Comparación de resultados del Pre y Post Test.....	- 73 -
4.3 Resultados Dimensión Motricidad	- 75 -
4.3 Resultados del Pre - Test.....	- 75 -
4.3.1 Resultados del Post - Test	- 76 -
4.3.2 Comparación de resultados del Pre y Post Test.....	- 77 -
4.4 Resultados Dimensión Lenguaje	- 79 -
4.4.1 Resultados del Pre - Test.....	- 79 -
4.4.2 Resultados del Post - Test	- 80 -
4.4.3 Comparación de resultados del Pre y Post Test.....	- 80 -
4.5 Resultados Dimensión Socioemocionalidad	- 82 -
4.5.1 Resultados del Pre - Test.....	- 82 -
4.5.2 Resultados del Post - Test	- 83 -
4.5.3 Comparación de resultados del Pre y Post Test.....	- 84 -
4.6 Rangos de Desempeño TADI	- 86 -
CONCLUSIONES	- 87 -
BIBLIOGRÍA	- 95 -
ANEXOS	- 105 -
Anexo 1 - Consentimientos Informados.....	- 106 -
Anexo 2 - Protocolos de Aplicación TADI	- 110 -
Anexo 3 - Resultados Pre – test TADI.....	- 118 -
Anexo 4 - Resultados Post – test TADI	- 119 -
Anexo 5 - Análisis estadístico Dimensión Cognición	- 120 -
Anexo 6 - Resultados Pre - Test Motricidad.....	- 121 -
Anexo 7 - Análisis estadístico Dimensión Motricidad	- 122 -
Anexo 8 - Resultados Post - Test Lenguaje	- 123 -
Anexo 9 - Análisis estadístico Dimensión Lenguaje	- 124 -
Anexo 10 - Análisis estadístico Dimensión Socioemocionalidad	- 125 -
Anexo 11 - Juicio de Expertos PEPAS	- 126 -
Anexo 12 – PEPAS.....	- 130 -

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ASE:	Aprendizaje Socio Emocional
BCEP:	Bases Curriculares de la Educación Parvularia
CASEL:	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
CEDEP:	Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial
CIAE:	Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile
CONICYT:	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
EEDP:	Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor
FONDEF:	Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico
MINEDUC:	Ministerio de Educación
PEPAS:	Programa de Estimulación Preescolar de Aprendizaje Socioemocional
PSU:	Prueba de Selección Universitaria
SEP:	Subvención Escolar Preferencial
SIMCE:	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
TADI:	Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil
TEPSI:	Test de Desarrollo Psicomotor

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 El Problema

Hoy en día el aprendizaje socio-emocional, parece ser un concepto incipiente y desconocido por muchos que sorprendentemente se desempeñan en el ámbito educacional, más aún, quienes conocen acerca de él parecen no atribuir la importancia que ha adquirido durante los últimos años. Las Neurociencias, precisamente, han favorecido el posicionamiento del componente emocional como un gran factor de aprendizaje de niños y niñas de todo el mundo, instando a los educadores a hacerlo parte de las aulas, pero en la práctica *¿El docente toma en cuenta las condiciones emocionales de sus estudiantes, en la formación general de ellos?* Pareciera ser que sí, pues las bases curriculares de la Educación Parvularia contemplan el trabajo de las emociones dentro del aula, pero *¿los planes y programas ministeriales otorgan la profundidad e importancia que las emociones revisten en la infancia?* Y esa parece ser la mayor controversia, pues el trabajo emocional se considera un objetivo transversal a los aprendizajes académicos, pero no un objetivo en sí, pues no hay tiempo ni espacio para otros contenidos que no sean de esta índole, porque son éstos los que se miden, los que entregan resultados que pueden ser cuantificados, reconocidos y valorados; y conforme a estos resultados los colegios son posicionados, sus educadores reconocidos y sus estudiantes considerados de mejor manera por la sociedad.

Si realmente fuera considerado el componente emocional de nuestros niños y niñas al interior de la escuela y/o fuera de ella, podríamos orientarnos de mejor manera a entender *¿Cómo se puede aspirar a tener resultados de excelencia en ambientes vulnerables, o bien, con niños vulnerados en sus derechos o sometidos a situaciones consideradas de estrés para ellos, si no se atienden sus emociones y la regulación de ellas?* Y si la problemática de los niños surge de su entorno, sumado a la etapa crucial del desarrollo en que se encuentran *¿no debiesen los*

educadores entablar una relación afectuosa, estable y de contención hacia sus estudiantes?

Se podría suponer efectivamente que una relación de cercanía del educador y sus estudiantes pudiera elevar resultados académicos por parte de los niños y niñas y también elevar la sensación de satisfacción laboral y personal de los mismos educadores. Aquel educador que sea capaz de ver a cada niño como un todo (cognitivo, emocional, físico y social) y atender situaciones académicas, de salud general y mental, de conducta y de convivencia en la misma medida, no sólo hará sentir mejor a los estudiantes sino a sí mismo. Lo anterior, recomienda en el contexto escolar una participación activa del educador o educadora favoreciendo un clima donde los niños y niñas se sientan protegidos, respetados, contenidos, independientes y con una comunicación efectiva y afectiva.

El concepto Neuroeducación, engloba fundamentalmente todo lo anterior alzando la emoción como el elemento central del aprendizaje "...La emoción es el vehículo que transporta las palabras y su significado. Sin emoción no hay significado, y sin significado no se puede aprender nada (y por significado se entiende aquí placer o dolor, recompensa o castigo). Y es esa emoción que, si se maneja adecuadamente, hace despertar la curiosidad y la atención. Y con ello, el entendimiento apropiado de esas palabras. Y eso vale tanto para las humanidades como para las ciencias y matemáticas incluidas..."(Mora, 2013).

Las Neurociencias aportan a diario, cientos de descubrimientos en relación al cerebro, la especialización de sus funciones y su impacto de ellas en todas las dimensiones de un individuo, en este se desencudriñan todos los procesos ligados al aprendizaje como promotor de nuestro comportamiento, porque es el aprendizaje en todas sus dimensiones en que va dando forma a lo que somos como seres humanos con las modificaciones cerebrales que se van dando conforme a nuestra experiencia. No podemos entonces dissociar el aprendizaje de

la emoción, porque es muy difícil interiorizar procesos que no sean filtrados por nuestras emociones, y mucho más significativo se harán si son las buenas emociones las que se conviertan en el soporte. Sabiendo todo esto, la tarea no deja de hacerse cuesta arriba para dar el lugar que el componente socioemocional debe tener en la trascendental tarea de educar.

1.2 Preguntas de Investigación

La necesidad de estimar los verdaderos alcances del Aprendizaje Socio-Emocional en preescolares y su implicancia en el Desarrollo y Aprendizaje, lleva a la formulación de preguntas que se pretenden responder:

- ¿En qué estado se encuentra el Aprendizaje y Desarrollo, en sus 4 dimensiones en niños y niñas que cursan Segundo Nivel de Transición (Kínder)?
- ¿Se obtienen diferencias en las 4 dimensiones del Aprendizaje y Desarrollo infantil luego de aplicar un Programa de Estimulación de Habilidades Socioemocionales en niños preescolares?
- ¿Cuáles son los progresos alcanzados por niños y niñas que cursan Kínder, en las distintas dimensiones del Aprendizaje y Desarrollo, luego de ser aplicado un Programa de Estimulación Habilidades Socio-emocionales?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo General

- ✓ “Demostrar la eficacia de la aplicación de un Programa de Aprendizaje Socio-emocional en el Aprendizaje y Desarrollo de niños y niñas que cursan

Segundo Nivel de transición de un colegio Particular Subvencionado de San Bernardo”

1.3.2 Objetivos Específicos

- ✓ Evaluar el Aprendizaje y Desarrollo Infantil en sus 4 dimensiones (Cognición, Motricidad, Lenguaje y Socioemocionalidad) en niños y niñas.
- ✓ Comparar diferencias obtenidas en las distintas dimensiones del Aprendizaje y Desarrollo, en niños y niñas que cursan Segundo nivel de Transición.
- ✓ Valorar los progresos alcanzados por los niños y niñas en relación al Aprendizaje y Desarrollo, en sus 4 dimensiones, producto de la intervención.

1.4 Justificación

El proceso de Aprendizaje de un individuo lo llevará a desarrollar desde conductas de supervivencia hasta el resultado de una formación académica en todos los estratos al que le sea posible acceder.

La Educación o, más bien dicho, la forma de educar sigue centrando sus bases y alcances en el exitismo social, el sistema educativo se resiste a aceptar e incorporar como ejes centrales de su quehacer: las formas de comunicar, de acercarse al educando, de motivar real y cercanamente a los estudiantes, haciéndolos partícipes del proceso en primera persona, involucrando sus sentidos, adentrándose en sus intereses, conociendo sus emociones, aceptando sus debilidades, pero conociendo sus talentos y potenciándolos; porque es lamentablemente todo lo que llaman resultado lo que da el estatus esperado, a nadie parece importarle las individualidades sino las masas, las metas, las cifras, los SIMCES, las PSU y los rankings asociados.

Es en este sentido que la presente investigación persigue demostrar que sólo de la mano del aprendizaje socio-emocional se es capaz de aprender de mejor manera, y no sólo eso, las emociones y el aprendizaje son entidades indisociables, vinculadas tan estrechamente a nivel cerebral como conductual y es esencial el reconocimiento de ello para la labor de todo educador, sobre todo en educación inicial, pues cuanto más se eduque en emociones más tempranamente, mayor será el reporte social positivo que resulte de ello.

En efecto, fortalecer el aprendizaje socioemocional tendrá como resultado niños y niñas con adecuados niveles de autoestima, mayormente independientes, empáticos, autorregulados y con mejores habilidades sociales lo que impactará positivamente no sólo a sí mismos y al educador a cargo de este proceso, sino al clima del aula donde se desenvuelvan, disminuyendo conductas agresivas o vinculadas al acoso escolar, mejor tolerancia a la frustración y en última instancia también impactaría positivamente el desempeño académico de ellos.

1.5 Supuesto

“A partir de una intervención en Aprendizaje Socio-emocional, en niños y niñas que cursan Segundo Nivel de Transición. Lo más probable es que resulte una mejora en las habilidades que representan las dimensiones de Cognición, Motricidad, Lenguaje y Socioemocionalidad como parte del Aprendizaje y Desarrollo Infantil”

1.6 Contexto

La comuna de San Bernardo es reconocida en Chile por un alto grado de pobreza, la unidad de muestra de la presente investigación correspondió a un grupo de estudiantes que cursan Segundo Nivel de Transición en el Colegio Eliodoro Matte Ossa de esta comuna, que cuenta con régimen particular subvencionado. Los estudiantes que participaron en la investigación contaban

además con el requisito de ser adscritos al régimen SEP (Subvención Escolar Preferencial), beneficio del gobierno de Chile para niños y niñas entre kínder y 8º básico de establecimientos municipales y particulares subvencionados que les otorga la condición de alumnos prioritarios accediendo a este tramo de 4 maneras posibles:

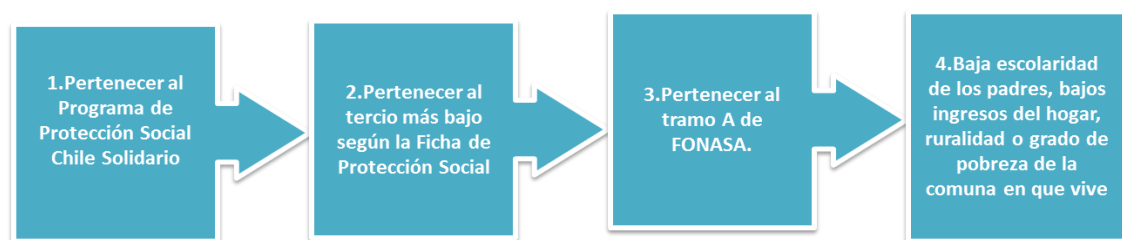


Diagrama 1. Alumno Prioritario. Fuente MINEDUC

Esta condición de los estudiantes insta tanto al director del establecimiento como a toda la comunidad escolar a generar mejoras en los resultados de los aprendizajes de estos niños y niñas en las áreas de Gestión, Liderazgo, Recursos y Convivencia.

El Colegio Eliodoro Matte Ossa, es un establecimiento con una trayectoria en el país que no excede los 6 años, cuenta con una planta docente que no supera los 10 años de ejercicio en promedio, profesores y profesoras dispuestos a adoptar cambios profundos para la educación de sus estudiantes, lo que otorga fuerza para determinar si el aprendizaje socio-emocional es el soporte del buen rendimiento de los niños/as. Docentes capaces de reconocer el valor teórico y práctico de los resultados de la presente investigación, dispuestos a poner en práctica las estrategias que se les otorguen considerando la trascendencia que tiene un adecuado aprendizaje socio-emocional y comprendiendo que resulta una herramienta necesaria y útil que sobrepasa las barreras del sistema escolar, favoreciendo una apropiada vida en sociedad.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción

Hoy por hoy, estamos acostumbrados a escuchar indicadores que sitúan a algunas naciones sobre otras, por el crecimiento económico observado, por los recursos naturales que posee o por sus positivos resultados en pruebas de medición académica con estandarización internacional. Sin embargo, surge la controversia en torno al término “progreso” de los países y parece ser que un mero acierto económico aún establecido en el tiempo no es suficiente, por lo que en los últimos años países de distintas latitudes han puesto de manifiesto sus esfuerzos por incrementar los índices de bienestar de su capital humano (Marks, 2011).

La relación entre el mayor índice de bienestar de los habitantes de un país y una adecuada educación emocional, parece ser estrecha. Pues si una nación promueve e invierte en educación emocional desde las primeras etapas de la escolarización podría generar un efecto dominó sobre los niveles de motivación, bienestar y autocontrol de la ciudadanía e incluso podría generar mayores índices de productividad general de los recursos humanos del mismo país, conforme a lo señalado por el Premio Nobel de Economía año 2000, James Heckman.

El esfuerzo de las naciones por intervenir en educación emocional para niños y niñas se hace evidente en los cinco continentes: para Oceanía destaca el trabajo de Havighurst & cols. (2004) destinado a padres de niños y niñas de distintas instituciones educativas donde se trataban temas vinculados a la crianza de sus hijos y espacios de reflexión conforme a lo mismo. En Europa donde sin duda se han llevado a cabo los mayores esfuerzos por avanzar en educación emocional contando con organismos de cooperación internacional de este ámbito como la red de investigación del *European Centre for Educational Resilience & socio-emotional health* y la Revista académica exclusiva “*International Journal of*

Emocional Education". Destacan investigaciones del Reino Unido de programas de educación emocional aplicados en el ámbito empresarial (Dulewicz & Higgs, 2004 y Clarke 2010). En África, no existen reportes de investigaciones en este ámbito, destacan sugerencias de investigadores como Ogunyemi (2008) acerca de la conveniencia de incorporar la educación de la inteligencia emocional como asignatura del currículum obligatorio de la educación secundaria. La experiencia en España por su parte, destaca programas de educación emocional para niveles primarios de enseñanza como el desarrollado por Salmurri y Skoknic en 2005, donde se apoyaron a estudiantes en su ambiente escolar con técnicas de entrenamiento emocional, conductual, cognitiva y de interacción social. Intervención destinada a mejorar sus habilidades para el control emocional y la resolución de conflictos con sus pares y adultos, la disminución de la ansiedad y el aumento de la asertividad. Luego de la intervención realizada se apreció una disminución de las conductas disruptivas y mejoras en las relaciones interpersonales entre pares y para con los adultos. En América, sobre todo en Estados Unidos existen algunos hallazgos investigativos en torno a la evaluación de programas de evaluación emocional, trabajos como el de Fellner & cols (2007), Durlack & cols (2010-, 2011) Brackett & cols (2012) rinden cuenta de ello. Sin embargo y pese a la evidencia señalada, la mayoría de las naciones centra sus esfuerzos en la educación emocional y no precisamente en el Aprendizaje Socio-emocional. Afortunadamente en los últimos años y quedando demostrado ,gracias al auge de las Neurociencias, la comunión indisociable del Aprendizaje y las Emociones el Aprendizaje Socio-emocional como tal, se comienza a dar cabida en el ámbito educativo a nivel mundial, no sólo a la idea de educar fomentando las emociones, sino, abiertamente a educar con emociones haciendo de todo contenido a enseñar, pese a lo "soso" que pueda parecer un contenido interesante capaz de motivar de principio a fin a los niños y niñas que ese profesor pueda tener a su cargo (Mora, 2013). Según Humberto Maturana (2001), aprender a educar con emoción se relaciona con vivir el educar, para todos los educadores, demostrando que en la convivencia con los educandos se puede lograr que los niños y niñas se acepten y respeten a sí mismos, sólo si sienten aceptados y

respetados y de esta manera aprenderán a aceptar y respetar a otros, porque lo han vivido y exclusivamente de esta manera se logrará un verdadero aprendizaje.

2.2 La Educación

En Latinoamérica, la educación ha transitado a ser una política pública cuyo responsable primario es el Estado, de la sociedad objeto de análisis y se concibe como un derecho transversal de los habitantes de un país (Domínguez, 2008).

En el contexto nacional y en virtud de lo anterior, todo proceso educativo desde su conformación, su financiamiento, sus lineamientos y su retroalimentación tiene como responsable mayoritario al Estado de Chile y su Ministerio de Educación, es esta misma entidad quien ha comandado numerosas investigaciones cuantitativas en los últimos años relacionadas con la Calidad de la Educación chilena, con el ambicioso objetivo de enaltecer nuestros estándares a niveles de exigencia mundial (Eyzaguirre & Le Foulon, La Calidad de La Educación Chilena en Cifras, 2001). Para ello, la ley presupuesto del año 2014 contempló un 21% del total de este, destinado exclusivamente a educación, situando a Chile como uno de los países con mayor proporción de inversión pública en Educación (Celedón, Muñoz, & Olivares, 2013). Existe entonces una preocupación mayor por parte de esta entidad de asegurar la calidad de los establecimientos educativos, con este objetivo se dictó en Agosto del año 2011 la Ley N° 20.059 “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización” mediante la cual se crearon tanto el Sistema como la Agencia de Aseguramiento de la calidad, encargados no sólo de elaborar políticas de elevación de estándares, asegurar la equidad en el acceso, normar las prácticas docentes y de sostenedores, sino también de fiscalizar los establecimientos educacionales de todo el país (MINEDUC, 2011).

En un intento constante por mejorar la calidad, se ha intentado enfatizar en el análisis y no meramente en los resultados de nuestro Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), si bien sigue siendo una prueba estandarizada, de aplicación masiva y con resultados públicos, su aplicación que data desde el año 1988 sólo revelaba los resultados en cuanto a puntajes y los profesores únicamente contaban con vagos ejemplos de las preguntas de la prueba, situación que cambió 10 años después cuando se dio a conocer parte del SIMCE aplicado a los 8vos Básicos del año 1997, este gran paso dado por el Ministerio de Educación abrió por primera vez la posibilidad de interpretación, visualización e identificación de áreas que podían ser trabajadas en los alumnos para obtener mejores resultados y, para muchos, mejorar la calidad de sus aprendizajes. (Eyzaguirre & Fontaine, 1999).

En el marco de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, donde se establece que existirá un importante control externo a las prácticas dadas al interior de los establecimientos, así como a las problemáticas que pudieran surgir en torno a los aprendizajes de los niños o más bien dicho en sus resultados; desplazando prácticas como el apoyo pedagógico, donde los profesores analizan los resultados de sus alumnos y formulan estrategias para favorecer sus aprendizajes. Sin embargo, desde la misma comisión SIMCE (2003) se han ofrecido opciones para fortalecer el apoyo pedagógico relativo al SIMCE (Ramírez, 2011). Todo lo anterior enfatizando siempre en los resultados esperados, los logros obtenidos, los contenidos mínimos, los aprendizajes necesarios, sin llevar la mirada en ninguna instancia al ámbito de la afectividad y la importancia que esta pudiera tener en los aprendizajes.

Contradictorio o no, en la publicación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) se hace referencia explícita a la consideración de los niños como sujetos en desarrollo, en descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico, se subraya que los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo de los individuos y que por ello, se debe poner el

acento en aspectos críticos como el vínculo, la confianza, la autoestima, la inteligencia emocional, entre otros. Pues, como bien es sabido, el cerebro se modifica a lo largo de la vida y otorgar unos primeros años en ambientes enriquecidos, impactará positivamente en el establecimiento y maduración de capacidades para la vida adulta. Es este ambiente enriquecido lo que surge como una responsabilidad del sistema educativo, que debe ofrecer desde los primeros años de enseñanza-y fundamentalmente aquí- experiencias educativas pertinentes, oportunas, intencionadas y significativas para todos los niños y niñas

De esta manera las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se organizan en tres grandes ámbitos: Formación Personal y Social, Comunicación y Relación con el medio Natural y Cultural, al interior de cada ámbito aparecen Núcleos de Aprendizaje que apuntan a aspectos que unifican una cantidad de aprendizajes esperados para áreas más específicas de cada ámbito y, por último, conforme a los aprendizajes esperados se entregan Orientaciones Pedagógicas, que persiguen precisamente guiar a los educadores en el uso de recursos o medios que serán claves para la enseñanza y el logro de los objetivos planteados anteriormente.

De los tres ámbitos en que se anclan las Bases Curriculares, la mirada debe centrarse en la Formación Personal y Social, que plantea núcleos de aprendizaje que son concluyentes para esta etapa del desarrollo: Autonomía, Identidad y Convivencia. El núcleo de **Autonomía** considera los avances relacionados con las capacidades de los niños y niñas para valerse por sí mismos. El núcleo de **Identidad** comprende los aprendizajes que se relacionan con descubrir, reconocer y entregar valor a los atributos personales. El núcleo de **Convivencia** aborda los aprendizajes relacionados con el establecimiento de relaciones inter-personales positivas basadas en el respeto a las personas, a las

diversas comunidades, comenzando por la comunidad a la cual pertenecen, y a las normas y valores de la sociedad. (BCEP, 2005).

Considerados los aspectos más trascendentes del desarrollo socioemocional en el marco orientador como son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, es tarea de los Educadores de Párvulos posicionar este elemento como un eje central de los aprendizajes de los preescolares, y es este sentido, donde sigue existiendo la controversia a nivel local.

Entendiendo que la sala de clases es mucho más que un espacio de intercambio meramente cognitivo, sino un espacio de construcción de vivencias subjetivas que surgen de los profesores, de los estudiantes, de la relación de los estudiantes entre sí, del profesor con los estudiantes y de los estudiantes hacia el profesor en un contexto físico y mediados fundamentalmente por la afectividad que viene a ser el primer paso para pensar y actuar (González & González, 2000) el Aprendizaje Socio-Emocional sería el punto de partida para todo tipo de aprendizajes.

2.3 El Aprendizaje.

Centrándonos en el aprendizaje y recordando que según la Psicología Experimental, en términos simples, el aprendizaje es la modificación del comportamiento como resultado de una experiencia, entendiendo que el comportamiento no siempre se verá manifiesto en una conducta que pueda ser percibida por los demás, pues un cambio interno también constituye una forma de comportamiento, una nueva red neuronal que se funda en la comprensión de un concepto que se mantenía errado con otro significado, la aparición de nuevos contenidos, una nueva ruta camino a casa, etc. también podrían entenderse como un tipo de aprendizaje. Pero bien, sin duda el elemento esencial para referirnos al aprendizaje, es la experiencia y es que en la actualidad se ha demostrado

empíricamente que mientras más placentera sea la experiencia nos encontramos más cerca de un aprendizaje mayormente significativo.

En la búsqueda de una definición existen variados planteamientos que coinciden en algunos elementos comunes como el cambio de conducta y como resultado de la experiencia. Una definición que integra diferentes conceptos en especial aquellos relacionados al área de la didáctica, es la expresada por Alonso y otros (1994): “Aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”.

En ocasiones se limita el aprendizaje al quehacer pedagógico, pero en estricto rigor es un concepto transversal dado a que, claro está, en algún momento de nuestra vida aprenderemos de otro o seremos capaces de enseñar algo a otro.

Teorías del Aprendizaje

Las teorías del aprendizaje vendrían siendo los constructos teóricos basados en evidencia científica, que intentan explicar cómo se aprende. Con esta consideración se mencionarán teorías generales que a su vez van asumiendo enfoques distintos para explicar el complejo fenómeno de aprender.

De todas las teorías vinculadas al aprendizaje, existen algunas destacables de acuerdo a la importancia pedagógica, entre las cuales se destacan las del grupo de la Gestalt, Piaget, Ausubel, la Teoría Sinérgica de Adam, Gagne, Carl Roger, las Corrientes Neurofisiológicas y las Teorías de la Información.

El grupo de la Gestalt expresó un principio fundamental “el todo es más que la suma de las partes”. La Aplicación de este principio se debe a dos importantes procesos psicológicos: la percepción y el pensamiento. Alonso y otros (1994:26-

27) explican que la influencia de la Gestalt ha sido notable, muchos de sus conceptos y problemas se han incorporado, y han sido reformulados en otras corrientes psicológicas, principalmente en la psicología cognitiva y en la psicología social.

Piaget centró sus estudios en la psicología del desarrollo señalando que dado el estadio del desarrollo en que nos encontremos se darán aprendizaje como producto de nuestra experiencia individual en la interacción con el medio y en la Teoría de la Epistemología Genética. Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información.

La Teoría Sinérgica de Adam aportó interesantes sugerencias en el campo del aprendizaje de los adultos y en el aprendizaje colaborativo. Gagné ofreció fundamentos teóricos para guiar al profesorado en la planificación de la instrucción. La teoría de Carl Roges se basó en que “toda teoría se construye a partir de otras teorías, o bien de algunos principios de orden filosófico, o bien de la observación empírica”.

Y en cierto sentido, todas las teorías responden con sentido a una mirada al aprendizaje desde una perspectiva particular, pudiendo entender que el aprendizaje, al ser un proceso multifactorial, podría perfectamente surgir de complemento de las visiones que cada teoría defiende para explicar su génesis.

Pese a la arbitrariedad que genera tomar una teoría u otra para explicar el fenómeno aprendizaje. Existirán elementos claves que deberán estar presentes para llevar a cabo los mecanismo neurofisiológicos que sientan las bases de cualquier aprendizaje, como son las emociones, los factores internos y externos de individuo)

2.4 La Motivación como mediador del aprendizaje

Existe por otra parte, la certeza de que es la motivación el motor del aprendizaje y así lo explican las Neurociencias, siendo la motivación uno de los temas más estudiados por la Neuropsicología actual, pero no sólo para ciencias cognitivas sino también para la economía, las finanzas, la filosofía, entre otras ciencias. De este mismo modo, existen múltiples miradas al concepto motivación algunas que apuntan a que es un fenómeno que parte desde el objeto y actúa sobre el sujeto, teorías vinculadas al conductismo clásico, y otras que afirman que es una combinación de atracción del objeto e impulso del sujeto, impulso del sujeto relacionado con sus experiencias personales, con sus propias emociones y su realidad y el objeto vinculado al ambiente en que se encuentre.

Es el propio Erik Kandel -Premio Nobel de Medicina, año 2000- quien añade una clasificación simple para los estados motivacionales, en primer lugar se encontrarían estados instintivos elementales y fuerzas reguladoras fisiológicas vinculadas al hambre, la sed o la temperatura y en segundo término aspiraciones personales o sociales. Para procesos instintivos y/o fuerzas reguladoras de orden fisiológico, que sería la primera concepción de la motivación conforme a lo planteado por Kandel la gran razón explicativa de la motivación es de origen celular y se vincula a déficit de orden tisular, que la Neurobiología ha estudiado de manera detallada y acabada. Pues bien, existen otros factores que no estaría relacionados a carencias celulares y que explican de mejor manera la manera en que se regula la motivación, estos serían:

1. Las limitaciones ecológicas, relacionadas con las características propias de cada individuo, ej: tipo de alimentos que ingiera, velocidad de alimentación, entre otras.
2. Los mecanismos de anticipación, relacionados con aquellas conductas que se generan antes de llegar a un déficit tisular, asociado a este mecanismo aparecen zonas del Encéfalo como el Hipotálamo y el núcleo supraquiasmático.

3. Los factores vinculados al placer, que son propios del ser humano y que son un motor de acción primario para el hombre desde tiempos inmemoriales. (Kandel 2000).

No obstante lo anterior, reducir la conducta motivacional a los factores explicados anteriormente no parece ser concluyente considerando la complejidad de la motivación conocida en los términos actuales. Es así como se suman nuevos o complementarios conceptos vinculados como son la motivación intrínseca, extrínseca y trascendental la primera vinculada con la realización de una persona a la significación interna que otorga cada persona a la consecución de una meta está vinculada o no al éxito y la recompensa; la segunda o extrínseca que se relaciona al logro de una meta relacionado con una recompensa externa como un premio, una buena nota, la aparición en un cuadro de honor, etc. y, por último, encontramos la motivación trascendental que se relaciona a la vinculación estrecha del sujeto en un objetivo, que lo lleva a formar parte de algo como sujeto activo, pues esto traerá los beneficios que finalmente lo motivan a esa decisión, como aceptar formar parte de un equipo laboral, realizar una investigación, asumir una responsabilidad social, etc. (Segura & Peregort, 2005).

La motivación es sin duda la puerta de entrada a todo tipo de aprendizaje que pueda adquirir nuestro cerebro en la actualidad, Kandel señala que el sistema de la dopamina mesolímbica controla las señales que regulan los impulsos biológicos y la motivación. Las sustancias que facilitan la transmisión dopaminérgica favorecen los procesos merced a los cuales los estímulos, por lo demás neutros, adquieren propiedades de incentivo o reforzadoras y facilitan la búsqueda de más droga”.

La evidencia científica actual estudiada en ratas (Gallagher & cols.) apunta a que la corteza orbitofrontal se encuentra estrechamente relacionada con áreas de motivación y recompensa, quedando en manifiesto que áreas orbitofrontales serían activadas en procesos de recompensa probablemente por aferencias

provenientes del estriado que se vincula a la expectativa de refuerzo, de la amígdala cerebral y de porciones de lóbulo temporal que, como se sabe, se relaciona con sustratos emocionales (Bentosela & Mustaca, 2003).

El circuito de motivación y recompensa se explicaría de mejor manera comprendiendo el equilibrio de tres sistemas neurocomportamentales:

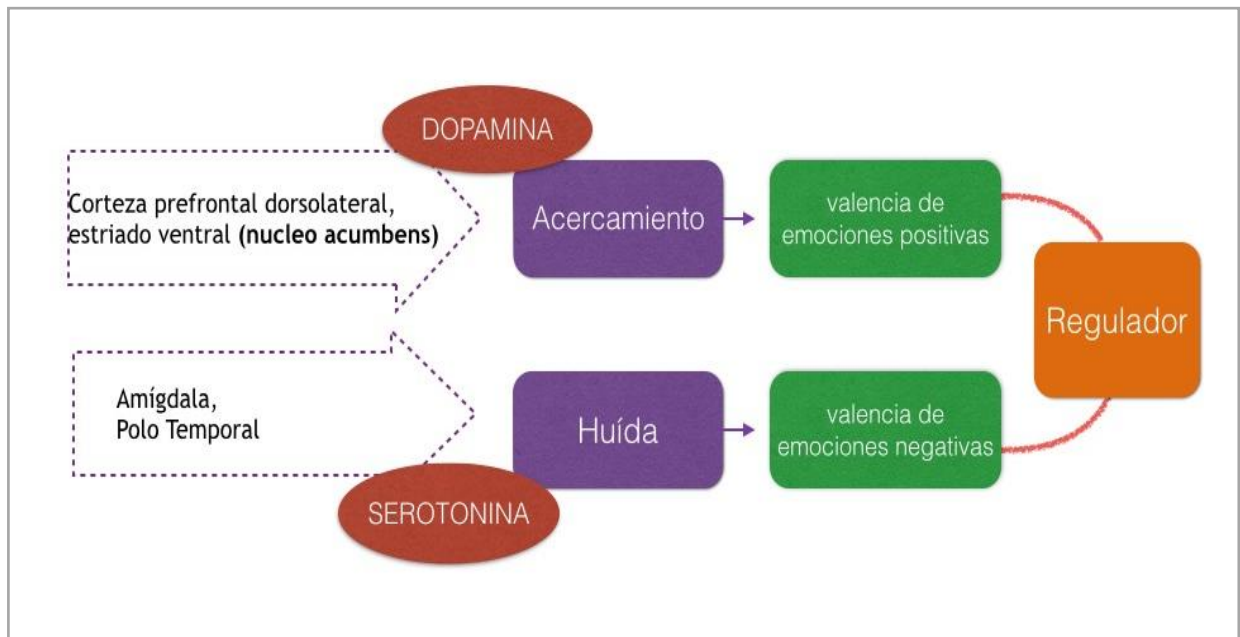


Diagrama 2. Circuito motivación y recompensa. Elaboración propia.

El núcleo *accumbens* parte del circuito estriado ventral, se asocia fuertemente a procesos de recompensa y procesos de búsqueda vinculados. Por su parte, la amígdala cerebral se describe como la traba de la conducta, en un rol relacionado con la protección ante un posible daño y como un ente mediador de la conducta evitativa. Complementariamente experimentos en ratas han demostrado que tanto el núcleo *accumbens* como el circuito amigdalino no sólo se asocian a la conducta de evitación y recompensa, también se encuentran estrechamente vinculados a los procesos de aprendizaje (Ernst & cols., 2006).

2.5 El Aprendizaje socio-emocional

Para A. Damasio, las emociones serían casi la cúspide de la pirámide de la regulación automatizada de la homeostasis de las personas. Esta explicación neurobiológica considera que para mantener a un individuo en verdadero equilibrio coexisten procesos de variada complejidad, organizados en niveles, que así lo permiten, en el primer nivel encontraríamos: el metabolismo (secreciones endocrinas, procesos digestivos, entre otros), Reflejos básicos (reflejo palpebral como reacción a una amenaza, reflejo auditivo reacción a ruidos intensos, etc.), el sistema inmune (preparado para defender el cuerpo de virus y bacterias y luchar contra ellas con sus mecanismos principalmente), comportamiento vinculado al placer y dolor; en un segundo nivel: varios instintos y motivaciones (hambre, sed, curiosidad, sexo, etc.); y en un tercer nivel: las emociones (desde la alegría y el miedo hasta el orgullo y la simpatía) .



Diagrama 3. Homeostasis. Elaboración propia.

Si bien, sería más elocuente estructurarla como un árbol, pues cada individuo puede diferenciarse haciendo más o menos complejas sus propias ramificaciones. Concebidas de esta manera, las emociones precederían a los

sentimientos dado que la evolución nos dotó primitivamente de emociones para dar paso a los sentimientos, por lo que pensar que la emoción es la expresión de un sentimiento previo, sería errático.

Todos estos componentes se activan al nacer o muy poco después de ello, pero es, en la estrecha relación con el aprendizaje donde estos dispositivos sufrirán variaciones que se apreciarán a lo largo de la vida. Un ejemplo claro de esto es la conducta del llanto, lista y dispuesta desde el nacimiento, sin embargo, es a lo largo de la vida donde las “razones” que gatillen el llanto variarán y se atribuirán nuevos significados para él, conforme a la evolución natural del individuo, a su propia experiencia y a la experiencia de quienes lo rodean, es decir, de sus aprendizajes.

Para Amanda Céspedes, las emociones son “un cambio interno pasajero que aparece en respuesta a los estímulos ambientales” también describe emociones básicas humanas que se dan desde el nacimiento y que se organizan de manera polar, en un extremo la rabia y el miedo, y en el otro la alegría y la quietud. Al nacer la serie de cambios a los que se enfrenta el neonato cuando abandona el útero materno, gatilla en él un escenario perturbador que se traduce en rabia. Cuando el bebé es atendido y se genera para él un escenario confortable, transita a la quietud logrando un estado placentero de calma. Todas las emociones que nos acompañan desde el nacimiento se denominan emociones básicas y nos acompañan durante el resto de nuestras vidas.

Existe además la concepción de que toda emoción cuenta con dos componentes esenciales uno evidente que se hace presente como sensación física y uno interno que se describe como un sentimiento consciente (ej. se sonrojan nuestras mejillas y sentimos vergüenza conscientemente), para distinguir estos dos componentes es que a veces se otorga el término **emoción** a la sensación física o estado emocional y sentimiento a la sensación consciente. Así pues, encontramos a nivel cerebral que el comando para emociones y sentimientos se encuentra a cargo de estructuras y circuitos diferentes. El

sentimiento consciente se encuentra mediado por la corteza cerebral, en parte por la corteza del cíngulo y en parte por los lóbulos frontales. Los estados emocionales por su parte, se asocian a un conjunto de respuestas periféricas, autónomas, endocrinas y del sistema motor esquelético, aquí participan estructuras subcorticales, el núcleo amigdalino, el hipotálamo y el tronco encefálico.

Diversas han sido las teorías que han intentado explicar qué es la emoción, si forma parte de los sentimientos, o son unidades distinguibles, si se preceden la una a la otra o se dan de manera diferenciada en paralelo frente a un estímulo. Sin embargo, existe coincidencia en la evidencia acerca de los componentes a cargo de los estados emocionales y sentimientos dentro de nuestro Sistema Nervioso Central y el protagonista parece ser el Sistema Límbico del cerebro situado justo por debajo de la corteza cerebral alrededor y por encima del Tálamo. Se compone principalmente del Hipotálamo, la amígdala cerebral, el núcleo *accumbens*, entre otras estructuras, y se encuentra en directa relación con el Hipocampo, el Cuerpo Calloso y el mismo Tálamo.

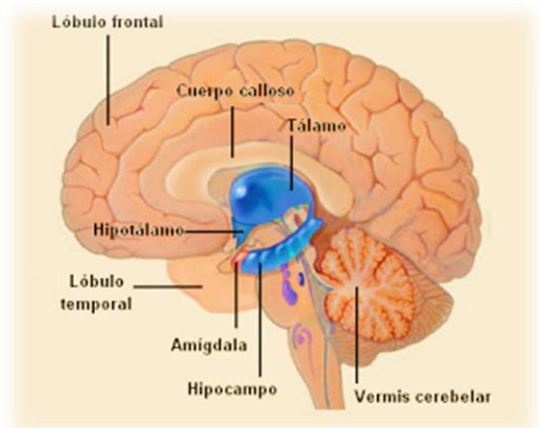


Figura 1. Sistema Límbico. <http://hnnncbiol.blogspot.cl/>

Francisco Mora define la emoción como el motor que todos llevamos dentro, energía codificada en circuitos de partes profundas de nuestro cerebro (el sistema límbico), una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno del individuo que se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El componente subjetivo se relaciona con la forma en que las personas hacen conscientes sus emociones, gracias a la

acción de la corteza cerebral, es este acto de emoción consciente el que para Francisco Mora se denomina sentimiento.

Las emociones cumplen variadas funciones, pero para Mora se resumen 7 apartados fundamentales:

1. Sirven para defendernos de estímulos potencialmente dañinos o aproximarnos a estímulos placenteros que mantengan la supervivencia.
2. Hacen que las respuestas del organismo, sean polivalentes y flexibles. Es decir, ante un estímulo determinado la respuesta no está predeterminada de manera fija como un reflejo, sino que ante determinado estímulo o situación el individuo escoge la respuesta más adecuada y útil entre un repertorio posible. De esta manera, las emociones en conjunto con los sentimientos dotan de mayor versatilidad a la conducta.
3. Sirven para “alertar” al individuo ante un estímulo específico, lo que incluye la activación de múltiples sistemas cerebrales (sistema reticular, atencional, mecanismos sensoriales, motores), endocrinos (activación suprarrenal medular, cortical y de otras hormonas), metabólicos (glucosa y ácidos grasos) y en general, la activación de muchos sistemas y aparatos del organismos (cardiovascular, respiratorio, etc., aparato locomotor y músculo estriado como centro de operaciones).
4. Mantienen la curiosidad y el interés por el descubrimiento de lo nuevo. Así, ensanchan el marco de seguridad para la supervivencia del individuo.
5. Sirven como lenguaje para comunicarse entre personas e incluso con y entre otras especies, de manera rápida y efectiva.
6. Sirven para almacenar y evocar memorias de manera efectiva. Todo acontecimiento asociado a un episodio emocional tanto si tuvo un matiz placentero o de castigo, logra ser evocado de manera rápida y eficaz.
7. Juegan un papel importante en procesos de razonamiento. Para pensar, un individuo lo hace con coloridos emocionales, tiñendo de buena o mala la

información que se está procesando. Es por eso que la emoción toma un papel fundamental en la toma de decisiones.

2.5.1 Aprendizaje Socio- Emocional (ASE) en la actualidad

En el escenario internacional, avances investigativos avalan la importancia del ASE (Bisquerra R. & Pérez N., 2007) (Garner, 2010) (Bisquerra, 2003) en el desarrollo integral de los niños y niñas principalmente entre los 2 y 6 años; toda intervención en este tramo de edad parece ser óptima, lo que se apoya en la evidencia de que mientras más temprano se interviene en la vida de los niños y niñas, más económico, eficiente y breve resulta.

En la actualidad, y siendo aún un término muy reciente, se vincula al ASE como la gran alternativa para hacer del rigor académico una instancia agradable para los educandos, la instancia capaz de favorecer de manera integral el desarrollo de todas las personas.

La organización CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) define ASE como el proceso de adquirir las habilidades para reconocer y manejar las emociones, desarrollar el cuidado y preocupación por los otros, tomar decisiones en forma responsable, establecer relaciones positivas y manejar situaciones desafiantes de manera efectiva. Cohen (2003) lo describe como una instancia que aumenta la capacidad de los niños y niñas de conocerse tanto a sí mismo como a los demás, con el objetivo de poder usar esa información para su propio beneficio en la resolución de problemas, siendo flexibles y creativos.

Siguiendo en esta línea Céspedes (2013) señala que el Aprendizaje Socio-Emocional sería el proceso de aprender e integrar las emociones, el pensamiento y la conducta con el objetivo de alcanzar metas y necesidades sociales, personales, valencias y así desarrollar las competencias necesarias para llevar una vida plena, productiva y exitosa.

En la actualidad se describen diversos programas inspirados en el aprendizaje Socioemocional (Lecannelier 2012, Milicic 2014, Lecannelier 2013), encargados de fomentar el ASE en preescolares, en jardines infantiles, guarderías y escuelas, con excelentes resultados a corto, mediano y largo plazo, y que se han alzado como excelentes propuestas para fomentar en los niños y niñas aspectos como comprender, expresar y regular emociones propias y de los demás. En este marco destaca el Programa de aprendizaje social y emocional - Resolución creativa de conflictos en las instituciones SEK de España, en colaboración con la fundación Eduardo Punset y la Universidad Camilo José Cela. Con 4 pilares claves:

1. La necesidad de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
2. La posibilidad de entrenar el cerebro en la gestión de las emociones, apoyándose en la plasticidad cerebral.
3. La evidencia a nivel mundial de otros programas de ASE con reporte positivo en sus resultados.
4. EL deseo y la visión de la institución de formar parte de un proyecto de estas características y participar en la introducción de la gestión emocional y social en el sistema educativo español.

Este programa fue asesorado por expertos de CASEL, del Centro de Estudios infantiles de la *University of Illinois*. Apoyado directamente por Daniel Goleman y Linda Latieri, expertos mundiales en Inteligencia Emocional. El programa fue aplicado -en primera instancia- durante los años 2010 y 2011 en ocho escuelas de España, previa instrucción y preparación de parte de los mismos expertos para los docentes que se harán cargo de la aplicación. El programa consta de 20 lecciones, donde cada lección no supera los 20-30 minutos, siendo un elemento clave que la aplicación de las estrategias sea extensiva a todas las áreas del currículum y en situaciones reales de la vida escolar. Algunos de los temas que se tratan son:

- Aprender a escuchar, la buena y la mala escucha.
- Crear un clima escolar positivo.
- Aprender a trabajar de forma cooperativa
- Entender qué es la comunicación
- Identificar los sentimientos.
- Comunicar sentimientos.
- Expresar sentimientos.
- Las respuestas a la ira.
- La asertividad.
- La relajación muscular.
- Prestar atención: atención plena.
- Definir el conflicto.
- Aprender a resolver conflictos.
- Identificar soluciones para que todos ganen.

Positivamente, ha permitido observar que mediante el aprendizaje de las emociones los niños y niñas no sólo van ampliando el lenguaje emocional, sino que son capaces de utilizar estrategias adecuadas para dificultades emocionales a las que se ven enfrentados, logrando el autocontrol emocional, situaciones que de igual manera se dan en otros planos de la vida de los niños y niñas haciéndose capaces de transferir estas habilidades. A mediano plazo los profesores han detectado mejoras en el rendimiento escolar y, del mismo modo, se aprecian mayores niveles de bienestar y satisfacción en las relaciones interpersonales de los estudiantes y mayores oportunidades para profundizar la comunicación entre profesores y alumnos, gracias al trabajo del lenguaje emocional.

Desde otra perspectiva, la gran variedad de programas que se ofrecen en diferentes países han provisto tantas respuestas positivas como negativas, unos porque resultan muy bien exclusivamente en el contexto escolar siendo nefastos en la realidad, otros porque están muy bien diseñados y estructurados pero al ser puestos en práctica, los encargados (docentes) no cumplen con el rigor que los programas suponen, por tanto los resultados obtenidos tampoco son los esperados. Ahora bien, la evidencia mayoritariamente apunta a que la mayoría de los programas de ASE en la actualidad han arrojado efectos positivos y significativos sobre las competencias y actitudes socioemocionales en los mismos alumnos, en los demás y en la escuela, entre lo que destaca un aumento de las conductas prosociales y la mejora académica en el rendimiento de las pruebas, mejora que se traduce según una reciente investigación en un 11% de aumento en las calificaciones luego de la aplicación del programa, con resultados positivos en todos los niveles escolares, preescolar, básica y media (Durlack, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Alejándose de la concepción clásica de los aprendizajes ligados exclusivamente a las áreas cognitivo, lingüísticas y relaciones lógico-matemáticas e incorporando, la alfabetización emocional basada en la evidencia, pudiera ser el eje central de los aprendizajes de los niños y niñas. (Lecannelier, 2008). Alfabetización emocional y aprendizaje socioemocional complementariamente, entiendo a la primera como el a, b, c, es decir, los contenidos que deben ser entregados secuencial y rigurosamente conforme a las competencias evolutivas de cada niño o niña; y el ASE como la estrategia que conjuga todos los contenidos entregados a los educandos, la manera en que estos se ponen en manifiesto y se van reflejando como conductas en el hacer de cada niño/a. Para algunos investigadores la principal dificultad que se ofrece en la implementación de programas pro sociales se encuentra en que las áreas cognitivas priman por sobre las exigencias socioafectivas, que los sistemas escolares proveen exigencias en

torno al currículo académico que va en desmedro de las habilidades sociales y emocionales, sin considerar que estos dos aspectos no pueden ser desvinculados (Fernández, Luquez, & Leal, 2010).

Desde la perspectiva del Aprendizaje Humanista en donde el educando logra aprendizajes significativos porque es capaz de aunar tanto los aspectos cognitivos como emocionales, involucrando sus percepciones individuales, haciendo propio lo que se tiene como objeto de estudio, movilizándose desde sus intereses y motivaciones (Rogers, 2003). Desde esta misma mirada, se plantean ciertos rasgos con que pudieran contar los educadores para fomentar en sus alumnos habilidades socioemocionales:

- a) Ser un maestro interesado en el alumno como persona total.
- b) Estar abierto a nuevas formas de enseñanza.
- c) Fomentar el espíritu cooperativo.
- d) Ser auténtico y genuino ante los alumnos.
- e) Intentar comprender a sus alumnos poniéndose en su lugar (empatía) y ser sensible a sus percepciones y sentimientos.
- f) Rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas.
- g) Poner a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencias para que cuando lo requieran puedan contar con él. (Rogers, 2003)

Es importante mantener presente que el aprendizaje humanista considera siempre tanto las fortalezas como las limitaciones de las personas, lo que los hace personas en su totalidad y no tiñe negativamente las debilidades haciéndolas ver como defectos sino como parte de ellos, pero poniendo énfasis en las capacidades y en lo que se puede llegar a ser apoyados en ellas, personas globales, en búsqueda constante de autonomía e identidad, aspectos que deben mantenerse presentes en el contexto educativo.

Muy de la mano de lo anterior cobra vida la consigna de Segura: *“Escuchar al niño, haciéndolo sentir que es importante; respetar su propio ritmo sin querer hacerlo correr cuando solo pueda caminar (...); compartir también algunos sentimientos con el niño, y acompañarlo en este difícil proceso de crecer, son las funciones básicas de un educador que desea promover el desarrollo integral que propone la educación centrada en la persona”*. (Segura, 2005)

Un concepto que se encuentra estrechamente relacionado tanto en la concepción como en el entendimiento del Aprendizaje Socio-Emocional es la Inteligencia emocional definida por Goleman como *“la capacidad que tiene la persona para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para manejarlos adecuadamente en sus relaciones intra e interpersonales”* (Goleman, 2001). Mientras otros autores como De Montes y Montes (2002) la sindicaron además como *“...fuente de energía y de información para el desarrollo del potencial único, activando los valores y aspiraciones como seres humanos”* (Fernández, Luquez, & Leal, 2010).

El desarrollo de la emoción y el goce va en directa relación con nuestro cerebro ya que, gracias a ello, el cerebro secreta endorfinas, que son sustancias que ayudan al placer y al sentido del bienestar. Es ahí donde exactamente debe apuntar la Escuela. Investigadoras como De Montes y Montes afirman que lo ha dejado de lado y publicaciones avalan que mientras no se fomente la inteligencia emocional en las escuelas los alumnos continuarán insatisfechos, inseguros, sin valores, indisciplinados, violentos y con bajo rendimiento. Lo que sigue apuntando que el éxito estudiantil no se mide sólo por la capacidad intelectual, sino también y con la misma relevancia por la capacidad emocional. De este mismo autor y sus publicaciones se desprende que aun siendo muy inteligente en los estudios, negocios, trabajo, etc. Si una persona no logra un adecuado control emocional no encontrará el éxito de forma fácil (Fernández, Luquez, & Leal, 2010).

En un intento por caracterizar el ASE, autores concuerdan en ciertos aspectos como los que se detallan a continuación:

- Reconocer y etiquetar los sentimientos personales, fortalezas y valores.
- Saber cómo regular y expresar sentimientos con eficacia y seguridad.
- Tener una orientación pro social con los demás.
- Ser capaz de leer y tener en cuenta el contenido emocional de las situaciones.
- Ser responsable de uno mismo y con los demás y tomar decisiones éticas.
- Ser capaz de establecer metas, tanto a corto como a largo plazo.
- Poseer habilidades de resolución de problemas, sobre todo en los ámbitos de afrontamiento personal y relaciones interpersonales.
- Centrarse en lo positivo
- Respetar a los demás, incluyendo la valoración de la diversidad.
- Tratar a los demás con cuidado y compasión.
- Poseer buenas habilidades de comunicación
- Saber cómo establecer, desarrollar y mantener relaciones saludables que promuevan la conexión entre las personas y grupos.
- Ser capaz de negociar de manera justa.
- Tener habilidades para distender la confrontación y manejar bien los conflictos.
- Estar dispuesto a admitir errores y pedir ayuda cuando sea necesario.

(Hromek & Roffey, Octubre 2009)

Resulta interesante, sin duda, diferenciar los conceptos a los que se hace referencia en párrafos anteriores. Por una parte la Inteligencia Emocional sería una habilidad factible de entrenar en las escuelas y el Aprendizaje Socio Emocional surge como la estrategia para conseguir el adecuado desarrollo de esa habilidad, es decir, el ASE sería más bien un medio y no un fin en sí mismo. Es así como de la mano del ASE en el año 2003 en el Estado de Illinois promulgó un proyecto de ley que incorpora el aprendizaje socio-emocional como parte de los currículos escolares, y de esta manera las escuelas han incorporado programas

de alfabetización emocional que se han expandido a todo el país en los últimos años.

Sin embargo, esta inquietud surge en la década de los 80 cuando dos profesores de Psicología John Mayer de la Universidad de New Hampshire de y Peter Salovey de Yale, se cuestionaron la forma en las personas transmiten sus emociones y cómo algunas personas lograban sacar más provecho de estos mensajes. Salovey concluyó que el impacto de la inteligencia emocional era mucho mayor del que habían sospechado en un comienzo, puesto que afectaba todo y lo catalogó como un “predictor del futuro”. Desde entonces han surgido variados estudios en torno a esta temática, intentando no sólo dar un lugar importante a las habilidades no cognitivas sino alzándolas por sobre las clásicamente concebidas como causales del éxito personal de los individuos. En este contexto en el año 2011 se publicó un estudio británico que realizó seguimiento a 17.000 niños durante 50 años, el resultado arrojó que el bienestar mental de un niño se encuentra en directa relación con el éxito en su futuro. Investigaciones afines a la anterior, revelaron que los niños que desarrollan de manera adecuada estas habilidades no sólo se ven favorecidos en el ámbito laboral, sino tienden a tener matrimonios más largos, padecer menos trastornos psiquiátricos o como la depresión o la ansiedad e incluso ser físicamente más sanos. (Jennifer Kahn, 2013).

Así como se ha cuestionado la posibilidad cierta de entrenar cerebros y hacer niños más inteligentes en los distintos campos del saber y, con esto, mejorar resultados académicos. Con mucha mayor frecuencia nos encontramos con grandes cuestionamientos a la posibilidad de entrenar emociones, de aumentar la Inteligencia Emocional de nuestros niños y niñas en las escuelas, porque se asume que dicho desarrollo intelectual surge desde el interior de las familias, en la relación íntima de la madre con sus hijos, de los afectos que surgen desde el amor filial. Sin embargo, comprobado está que hoy en día gran parte de la educación de los afectos y las emociones propiamente tal puede y debe darse en las escuelas,

sobre todo en la primera infancia que es la época crucial para el desarrollo de todo lo que nos resta por vivir, es nuestro período de mayor crecimiento, del pleno desarrollo de nuestras habilidades sensoriales, cognitivas, emocionales, artísticas, deportivas; pero también es nuestro momento de mayor vulnerabilidad, donde por mucho tiempo dependemos total y absolutamente de los adultos cercanos. Así veremos que todas las habilidades que se encuentran en ese desarrollo exponencial, puede verse truncadas o afianzadas de la mejor manera posible conforme a la presencia consciente de los adultos que nos rodean. Se valida entonces la labor de la escuela y de los adultos que forman parte de ella, y su papel fundamental en la formación integral de niños y niñas de nuestro país. Pero no se podría obtener el máximo potencial de los educandos, sin el apoyo y participación crucial de la familia. Es por lo anterior, que se plantea que “las prácticas más integrales, sustentables y justas son las que combinan sabiamente las capacidades institucionalizadas con el refuerzo a las prácticas de crianza” (Santibáñez & cols, 2014)

Las diferencias de crianza entre una familia y otra también pueden marcar fuertemente las características de los niños y niñas preescolares. Dejando en evidencia constante, dentro de sus rasgos de personalidad, las fortalezas y debilidades que la crianza recibida ha dejado en ellos. Es por ello que temas como el apego materno-infantil cobra vida dentro de esta concepción de generar aprendizajes.

Entendiendo el apego como “la relación afectiva más íntima, profunda e importante que establecemos los seres humanos. Este apego afectivo se caracteriza por ser una relación que es duradera en el tiempo, suele ser estable, relativamente consistente, y es permanente durante la mayor parte de la vida de una persona” No es la relación exclusiva de la madre con el hijo, sino una relación afectiva que se centra en el concepto de durabilidad, estabilidad, permanencia en el tiempo. Por lo tanto, se dan relaciones de apego entre las parejas, entre los

hermanos y, no menos importante, entre educadores y educandos. La trascendencia del apego, se relaciona precisamente con sus características. En primer término, el apego como una necesidad fisiológica como comer, dormir o respirar; por lo que todos los seres humanos necesitaremos vincularnos a otro u otros para sentirnos protegidos, queridos, contenidos. En segundo lugar, el apego se entiende con el espacio vital de crecimiento de los niños y niñas, es decir, conforme al tipo de apego que se reciba surgirán las características conductuales y del desarrollo futuro de los niños. Finalmente, es el apego lo que le otorga al niño las bases de la autoestima, autonomía, confianza y efectividad para enfrentar la realidad y sus desafíos. Sin sustraer la relevancia que tiene la madre o cuidador principal de un niño en sus primeros años, cabe la reflexión que los educadores de las primeras etapas de nuestro desarrollo deben contemplar y fortalecer a través de sus prácticas a la luz de un adecuado vínculo de apego y sus beneficios.

Ahora bien, a la hora de formar un adecuado vínculo de apego, se deben contar con ciertas características imprescindibles como:

1. Estabilidad emocional del cuidador, el cuidador es el eje central de la relación de apego. Es el cuidador quien irá moderando las conductas inapropiadas, quien debe entregar contención, apoyo y seguridad; por lo que se hace imprescindible un adecuado estatus emocional.
2. Continuidad y especificidad, cantidad sobre calidad de tiempo con sus adultos estables. Se tiende a pensar que lo importante es la calidad del tiempo que los adultos invierten en los niños y niñas. Sin embargo, la cantidad de tiempo es un factor tan importante, que se impone sobre la calidad del escaso tiempo que se pueda brindar para ellos.
3. Predictibilidad, para los niños y niñas es imprescindible saber cuáles son las consecuencias de sus actos. Los infantes no tienen una clara representación de sí mismo y su entorno, sino gracias a la información otorgada por los adultos, de esta manera los límites, aunque estén implícitos, deben ser claro y todo acto que exceda esos límites debe tener consecuencias claras,

predecibles, constantes y consistentes. Toda variabilidad de la conducta de los adultos, va a repercutir en la conducta de los niños, generando sentimientos de ambivalencia e inseguridad. Del mismo modo, se hace necesario instaurar rutinas desde edades tempranas. Los niños y niñas deben saber que existe una hora para comer, un tiempo para jugar, un tiempo para cumplir con deberes, una hora del baño y el tiempo de descanso asignado al sueño; lo que lejos de generar un niño amedrentado, inseguro o temeroso de sus actos, favorecerá un desempeño seguro y mejor aceptación de los cambios.

4. Ausencia de estrés, es de suma relevancia entender que ningún ambiente puede estar exento de estrés. Sin embargo, se espera que este estrés no venga dado por los adultos responsables, sino por el contrario son ellos los responsables de hacer que los niños y niñas puedan regular sus conductas de la mejor manera posible. Reconociendo entonces que el apego se fortalece precisamente con un buen manejo de los momentos de estrés vivenciados por niños y niñas junto con sus adultos significativos, según el experto en salud mental infantil Felipe Lecannelier y avalado por cerca de 30 años de investigación al respecto, las habilidades necesarias para superar momentos de estrés de manera adecuada, deben darse de manera secuenciada y son principalmente cuatro:

- Atención: corresponde a la habilidad básica de atender, contactarse afectivamente y comprometerse con el desarrollo del niño.
- Mentalización: se refiere a la habilidad de saber empatizar y comprender lo que le está ocurriendo a un niño. Esto implica no criticar ni inferir intenciones negativas en el niño (él es un manipulador”; “ella es agresiva y le gusta pelear”), sino más bien hacer el esfuerzo por comprender qué está tratando de expresar un niño con su malestar (“se enojó porque quiere que lo tomen en brazos”).

- Automentalización: aquí se refiere al proceso de entender qué le pasa a uno como padre y madre cuando los niños/as expresan cosas negativas. Es decir, entender que muchas veces solemos culparlos de cosas que nos molestan a nosotros.
- Regulación: por último, lo anterior no tiene sentido si es que uno no se tranquiliza y enfrenta al niño/a de modo que se calme y disminuya su malestar. Son muchas las cosas que los padres hacemos que dejan al niño más estresado y molesto. Debemos estar atentos para esforzarnos y mejorar en esto.

Es el apego seguro entonces unos de los pilares fundamentales para el correcto desarrollo del Aprendizaje Socio-emocional, y es innegable que los niños y niñas de la primera infancia, desarrollar conductas de apego con sus educadores de párvulos. No sólo es innegable que esta relación que surge en las aulas, en ambientes estructurados, con muchos pares a su alrededor que pudieran dificultar un vínculo cercano, y con constantes momentos de estrés que pudieran afectar una adecuada vinculación de un Educador con su educando es crucial para el desempeño de los niños y niñas; la trascendencia es tal que hay estudios que señalan que la calidad de apego con las educadoras de párvulos puede revertir más del 30% de los problemas de apego existentes entre padres e hijos.

El ASE, por tanto se ve favorecido a través de las conductas de apego, y son los educadores de párvulos los principales responsables de apoyar este fortalecimiento, en cada aparición de una conducta estresante dentro o fuera del aula por ejemplo ante un niño que constantemente golpea a los demás. El educador o educadora debe ser capaz de empatizar con el niño golpeador y el golpeado y enfrentar la situación de estrés metalizando y auto mentalizando las dificultades que generan la conducta agresiva del niño y regulando la situación de manera en que ambos sientan que son comprendidos y contenidos. Sólo de esta manera se irá fomentando un apego seguro educador-educando.

Todas las expresiones estresantes que se van dando en el contexto escolar, deben ser consideradas por las educadoras como “espacios para el ASE” entendiendo y aceptando, que de otra manera no podrá propiciar un real apego con los niños y niñas. Una investigación reciente (Jorquera L. & Espinoza L., 2013) describe siete tipos de estrés a los que se ven enfrentadas las educadoras de párvulos en el ambiente preescolar:

1. Estrés por separación (de su cuidador/a).
2. Estrés por disputa de posesiones (de un objeto o un espacio)
3. Estrés por la dificultad de acatar instrucciones de parte de un adulto.
4. Estrés por la dificultad de integración social (incorporarse a actividades con pares).
5. Estrés por exposición social (actividades grupales).
6. Estrés por daño o malestar físico (dolor, daño físico).
7. Estrés por acción negativa de parte de otra persona (adultos o pares).

Ante cualquiera de estas u otras situaciones estresantes, el niño o niña debe sentirse seguro emocionalmente. De esta manera surge el concepto de Cuidado Respetuoso de Apego, que tiene sus bases en algunas ideas claves. En primer lugar la expresión de estrés como llanto, rabieta, golpes a los objetos, a los demás o a sí mismo, son necesarias y propias de los niños. Dichas expresiones de estrés deben estar bien manejadas, porque constituyen la mejor instancia para enunciar valores, actitudes positivas e inteligencia emocional de los niños y niñas. El camino correcto para el control de esas situaciones se basa en la acción coherente de los adultos que, en términos simples, corresponde a demostrar con hechos el quehacer correcto. Esto queda mejor explicado entendiendo que lo que hay que hacer es poner en nuestra mente, la mente de los niños. Es decir, empatizar a tal punto de pensar como niños, y poder descubrir qué es lo que genera mi conducta inapropiada, qué hay detrás que hace que me comporte de

esta manera, qué quiero conseguir con esto, por qué no encuentro otra forma de hacerlo, qué espero al hacer esto. Sólo intentando mentalizar todo esto, estaremos más cerca de un adecuado cuidado respetuoso de apego (Cassidy & Shaver, 2008).

En efecto, existe en la actualidad evidencia que apunta que los niños que aprenden a expresar, regular y comprender emociones en edad preescolar tienen más y mejores amigos, son más queridos por sus educadores y presentan mejor rendimiento académico en edad escolar. Todo esto requiere un esfuerzo conjunto de las instituciones educativas y las personas que las lideran. Mientras los colegios no generen contextos de aprendizajes libres de estrés -y para este efecto nos referimos al estrés generado por los educadores en su trato a los niños y niñas- el aprendizaje significativo no será posible.

La relación del educador y el estudiante debe basarse explícitamente en una relación afectuosa y de apego. La calidad de la relación afectiva entre profesores y estudiantes explica gran parte del rendimiento escolar y, a su vez, el nivel de satisfacción laboral y personal de la profesora. Hay evidencia que señala que el tipo de apego que los niños y niñas desarrollan con sus educadoras de párvulo puede diferir entre un 30% y 55% del tipo y calidad de apego desarrollado con la madre. Esta cifra apoya la conclusión, que un adecuado vínculo de apego entre el preescolar y su educadora puede revertir positivamente las carencias vinculares que pudo haber padecido en la crianza materna, como también podría ejercer una reversa negativa ante el adecuado vínculo de apego materno (Howes & cols., 1988).

Hoy por hoy, se mantiene en boga el concepto de “calidad en la educación” y se han puesto en la palestra cuestiones vinculadas a la idoneidad de los educadores para ejercer su cargo, y cuestionando constantemente que la calidad de la educación radica en la prácticas docentes, que se asocian a ámbitos del

saber formal, de aprendizajes esperados, de satisfacer los objetivos dados por las bases curriculares con las que deben lidiar a diario o por el impacto de los resultados de las pruebas de medición que posicionan a las instituciones escolares en rankings de resultados a nivel nacional. Pero la investigación y la evidencia va mucho más allá y apunta a que un profesor de mala calidad es aquel que, pese a que pueda tener a su haber formación de post grado, décadas de experiencia en el cargo, y los mejores resultados en pruebas de medición a nivel nacional en los cursos que dirige, será un “mal profesor” toda vez que desatienda situaciones de salud mental, conducta y convivencia de sus estudiantes y sobre-atienda aspectos relacionados con lo académico. Del mismo modo, jamás un profesor debe ignorar la importancia de las variables afectivas, psicológicas o emocionales de sus niños y niñas y la trascendencia de estas a otros ámbitos de sus vidas.

Sin duda, a los educadores les juega muy en contra no contar con instrumentos de evaluación y observación de los aspectos antes señalados, porque para observar al niño como un todo, se debe contar con instrumentalización para todos los aspectos que tienen que ver con la persona en formación. Los estudiantes deben ser evaluados con instrumentos idóneos para los aspectos académicos, instrumentos en que se prioriza en la actualidad; para los aspectos conductuales y de comportamiento, que en cierta medida se mantiene cubierto y considerando; y para los aspectos afectivo/emocionales, que es el gran bache con que lidiamos a diario, porque existe la certeza que estos aspectos serán lo que determine el resultado en los otros ejes. En la pre escolaridad aparece ser un núcleo relevante., y se contemplan los logros que se obtengan en este ámbito, pero en la época escolar deja de ser un aspecto formal

Se debería contar entonces, durante todo el ciclo escolar con instrumentos que den cuenta de las habilidades emocionales de los niños y niñas.

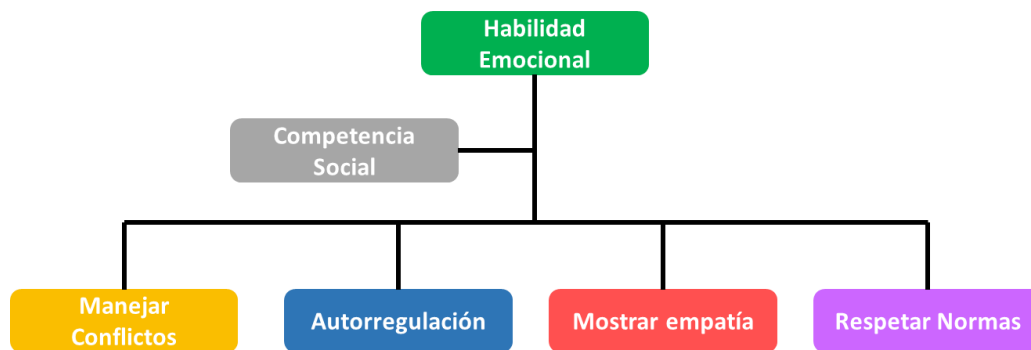


Diagrama 4. Habilidades Emocionales. Elaboración Propia.

Ahora bien, sin dejar de lado que el buen rendimiento académico de los estudiantes es el gran objetivo perseguido, no sólo por las instituciones educativas, sino por los mismos niños o jóvenes en conjunto con sus padres; resulta imprescindible escudriñar en esta meta y poder determinar qué elementos favorecen un adecuado rendimiento académico.

Al respecto, existe evidencia que apunta a que cuando intentamos predecir el rendimiento académico resultará esencial considerar condiciones personales de cada sujeto como el autoconcepto y la ansiedad social que pueden estar relacionados con la realidad familiar de los estudiantes y cómo eso impacta sobre ellos y finalmente sobre los resultados académicos

En ese escenario, no deja de sorprender que muchos señalen que las variables que predicen el rendimiento académico en edad escolar tienen, en mayor medida, carácter socio-afectivo. Es así como la inteligencia emocional, con todos sus componentes, puede determinar distintos escenarios en cuanto al rendimiento académico. Con mayor énfasis aún se señala que el coeficiente intelectual, en el mejor de los escenarios, llegará a aportar sólo el 20% del éxito de los estudiantes (Goleman, 1995). Esa aplastante cifra, se va complementando posteriormente con numerosas investigaciones que intentan alzar la inteligencia emocional como el gran factor de predictibilidad de éxito, no tan sólo académico o laboral, sino la concepción de este como la expresión del máximo potencial de un sujeto dadas sus características genéticas y la mediación del ambiente. Es precisamente esta interacción genética-ambiente la que genera los denominados

“moldes mentales” que se entienden como estrategias cognitivo-emocionales que surgen de la interacción genética y ambiente. Por tanto se darán de manera individual y diferenciada para cada persona, sin embargo, se han podido estudiar mediante análisis detalladamente ciertas situaciones que generan respuestas que se han denominado dominantes de nuestro modo de pensar y actuar y en base a esto se han podido crear aproximadamente 30 moldes mentales, para intentar explicar si existe la estrecha relación causal entre inteligencia emocional y rendimiento académico (Hernández, 2005).

2.6 El Desarrollo Infantil

El desarrollo infantil está estrechamente vinculado a procesos de maduración y aprendizaje, siendo el primero de ellos el que se relaciona a factores biológicos genéticamente determinados y mediados fuertemente por el ambiente y que dan paso a conductas evidenciables, medibles y comparables en las distintas etapas de los niños y niñas; por otra parte el aprendizaje, como se señala anteriormente se relaciona con la forma en que toda esa carga biológica en conjunto con la experiencia del niño o niña en un ambiente determinado va almacenando recuerdos, comportamientos y evidenciando conductas frente a los distintos estímulos que se le puedan presentar.

El desarrollo vendría a ser, por tanto, un proceso evolutivo, secuencial, multidimensional cuantificable y medible relacionado estrechamente a la maduración de nuestro Sistema Nervioso Central y la relación de esta maduración con el entorno en que el sujeto establezca relaciones.

Al vincularse estrechamente con marcadores biológicos, hablamos de hitos del desarrollo que, en efecto, se traducen en tareas esperadas, medibles, registrables y comparables para grupos de sujetos de edades similares.

Philip Rice señala que el desarrollo describe ciertas características generales:

1. El desarrollo empieza en el período intrauterino.
2. El desarrollo está en una intrínseca interacción con el ambiente relacional (personas) y físico (casa, sala cuna o jardín infantil).
3. El órgano central del desarrollo es el cerebro, el cual evoluciona de manera crucial en los primeros tres años de vida.
4. Es un proceso continuo, muy acelerado en los primeros años, alcanza una madurez alrededor de los 25 años, sin embargo las siguientes etapas del curso de vida van requiriendo cambios y adaptaciones, los cuales a veces incluyen el deterioro de algunas funciones.
5. Este proceso refleja tanto continuidad (crecimiento gradual) como discontinuidad (crecimiento en fases o etapas), que implican la presencia de períodos críticos o sensibles para el desarrollo de algunas habilidades.
6. Es acumulativo.
7. Es dinámico porque a veces presenta estabilidad y a veces cambio.
8. Es variable porque no todas las áreas se desarrollan a la misma velocidad.
9. Refleja diferencias individuales porque aunque exista una repetición en las secuencias, existe una gama de diferencias individuales.
10. Refleja diferencias culturales, porque la cultura influye en las áreas del desarrollo.
11. Para su evaluación y estimulación se requiere un enfoque multidisciplinario.
12. Obedece ley de maduración céfalo-caudal, el dominio va desde la cabeza, tronco, hacia las extremidades superiores y luego inferiores.

13. Obedece ley de maduración próximo-distal, el dominio va desde partes corporales cercanas al tronco hacia las más distantes.

14. Va desde relaciones de gran dependencia hacia relaciones de mayor independencia.

Reconociendo su carácter multifactorial, se hará mención al desarrollo infantil considerando al menos cuatro grandes áreas para su medición, abordaje y estudio: la dimensión física representada prioritariamente en la Motricidad y el desarrollo motor, el Lenguaje, la Cognición y la Socioemocionalidad, que se ha revisado anteriormente.

El Desarrollo Motor o de la Motricidad

El desarrollo Motor que se desprende de los cambios producidos en el cuerpo humano, producto de la maduración del sistema nervioso, que se reflejan en conductas motoras gruesas y/o finas y que, a su vez, siguen ciertos principios:

1. Céfalocaudal: que señala que el control parte desde la cabeza pasando por toda la línea media conocida como tronco hasta lograr el desarrollo o control más caudal que estaría remitido a las extremidades inferiores. Así se aprecian de manera evolutiva la consecución de habilidades como:

- Control de cabeza
- Control de posiciones decúbito
- Control de posición sentado.
- Posición cuadrúpeda (gateo)
- Control de posición bípeda (de pie)
- Marcha

2. Próximo-Distal que dice relación con un desarrollo y control primario de la línea media del cuerpo para propagarse a las extremidades o regiones distales. Que comienzan con reflejos primitivos para llegar a habilidades como coger voluntariamente, recibir, lanzar, ensartar, hacer pinza, entre otras habilidades.

3. Diferenciación, que se explica porque el desarrollo motor parte con la realización de actos globales y poco específicos, movimientos que se describen como gruesos, amplios e imprecisos para avanzar paulatinamente a la realización de movimientos segmentarios que se vuelven cada vez más precisos conforme a la maduración.

Dada la precariedad motora con que nace el ser humano, no deja de sorprender lo que puede llegar a lograr en tan poco tiempo de desarrollo, donde se señala que existen período críticos de adquisición de las distintas habilidades motoras, es decir, ventanas de tiempo donde, manteniendo una determinada secuencia, aparecen y se establecen ciertas habilidades motoras. Lo que las hace a su vez medibles y comparables entre los sujetos, pese a entregar rangos de desarrollo y no edades fijas se han trazado hitos del desarrollo motor que establecen la norma para determinar si un niño o niña se encuentra en el rango de desempeño esperado.

	Motricidad Gruesa	Motricidad Fina
0 – 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Movimientos reflejos - Levanta la cabeza si está acostado sobre el estómago - Gira la cabeza en todas direcciones - Rueda sobre sí mismo - Puede permanecer sentado con apoyo durante media hora - Se sienta erguido con sólo un pequeño apoyo o en una silla - Se gira en todas las direcciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Abre y cierra las manos - Mantiene las manos abiertas y puede alcanzar y agarrar los objetos - Golpea y balancea objetos - Realiza una oposición parcial del pulgar - Agarra objetos con la mano y se los lleva a la boca - Sujeta la mamadera.

	<ul style="list-style-type: none"> - Repta 	
7-12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Se sostiene sobre manos y rodillas - Se pone él solo de pie. - Gatea - Se sienta sin ayuda - Se mantiene en pie durante breves instantes sin ayuda. - Se baja solo - Da los primeros pasos con ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> - Se pasa objetos de una mano a otra y los golpea entre sí. - Opone el pulgar completamente. - Lanza objetos voluntariamente - Explora con el dedo índice. - Coloca objetos en recipientes - Toma de un vaso
1 a 2 años	<ul style="list-style-type: none"> - Camina unos cuantos pasos hacia atrás y hacia los lados - Camina de forma rápida como si corriera - Sube las escaleras con ayuda; - Camina sin problemas, pero corre con rigidez - Salta al suelo con los dos pies a la vez - Pasa las páginas de un libro 	<ul style="list-style-type: none"> - Transporta objetos en ambas manos y saluda mientras camina - Lanza la pelota con extensión del codo. - Se quita los zapatos y los calcetines. - Señala con el dedo índice; - Bebe sin ayuda - Lanza y recoge un objeto sin muchos fallos
2 a 3 años	<ul style="list-style-type: none"> - Salta, corre, lanza, trepa, chutea pelotas grandes, se agacha; pero aún corre de manera rígida - Reacciona de manera rítmica a la música con todo el cuerpo - Puede correr de manera rítmica, pero le cuesta trabajo empezar y terminar con armonía - Sube y baja las escaleras sin alternar los pies 	<ul style="list-style-type: none"> - Empieza a mostrar preferencia lateral de la mano - Une cosas, tales como un puzzle sencillo - Come con tenedor
3 a 4 años	<ul style="list-style-type: none"> - Camina sin mirarse los pies, con más elegancia y puede hacerlo al ritmo de la música; - Anda 5 metros de puntillas 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza el cuchillo para extender - Explora, desmantela y desarma - Toca instrumentos musicales sencillos

	- Monta en triciclo	
4 a 5 años	<ul style="list-style-type: none"> - Sube y baja las escaleras alternando los pies - Salta sobre objetos - Salta a la pata coja 	- Puede copiar grupos de letras
5 a 6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Buen control motor y buen conocimiento de su cuerpo - Se viste sin ayuda - Lateralidad manual bien establecida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Corta la carne con el cuchillo - Colorea sin salirse de las líneas y sus dibujos son más fáciles de reconocer. - Escribe palabras sencillas.

Cuadro 1. Desarrollo Motor Evolutivo (Adaptado Owens, 2003)

La Motricidad, pese a la posibilidad de ser estudiada de manera particular, se describe como un fenómeno independiente de las otras áreas del desarrollo. De tal manera que el estudio del desarrollo infantil dado por el Desarrollo Psicomotor, contemplará siempre, en paralelo, la revisión de las otras áreas como el Lenguaje, la Cognición y la Socioemocionalidad.

Desarrollo del Lenguaje

El lenguaje es una conducta comunicativa propia del ser humano, el cual desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación; que permite al hombre hacer explícitas las intenciones, estabilizarlas, convertirlas en regulaciones muy complejas de acción humana y acceder a un plano positivo de autorregulación cognitiva y comportamental, al que no es posible llegar sin el lenguaje (Puyuelo, 2000).

El lenguaje, así como las otras dimensiones del desarrollo ha intentado profundizar el debate acerca de la primacía de factores intrínsecos/biológicos de los

seres humanos que lo predisponen a desarrollar conductas lingüísticas y el impacto de factores extrínsecos/ambientales vinculados a la estimulación, al ambiente enriquecido, a la presencia de figuras de apego significativas y los refuerzos que se generan desde afuera y que van fortaleciendo el desarrollo del lenguaje. En este contexto surgen variados investigadores que intentan exponer desde sus teorías tanto la génesis como el desarrollo del lenguaje. Reconociéndose en un extremo a Chomsky quien plantea el desarrollo del lenguaje gracias a un dispositivo innato común para todos los seres humanos que nos dotaría a todos de la capacidad de desarrollar una gramática conforme al entorno sociocultural que nos rodee y en otro extremo las Teorías conductistas que afirman que el lenguaje, como cualquier otra conducta aprendida, se da en base a los ciclos de estímulo-respuesta-refuerzo que ejerce primariamente la madre o imagen de apego sobre el niño pequeño y que va complejizando su desarrollo en la medida en que adquiere mayores competencias en otros dominios del desarrollo también aprendidos. Paralelamente a estos planteamientos se reconoce a Jean Piaget que asegura que el lenguaje es una manifestación del desarrollo de la cognición como la dimensión central del desarrollo humano, y que toda vez que el sujeto vaya evidenciando madurez cognitiva irá manifestando un mejor desempeño lingüístico que se da también de manera evolutiva.

En un nivel intermedio de estos extremos encontramos Teorías Interaccionistas como la de Vigotsky o Bruner quienes plantean que es requisito contar con el soporte biológico propio de los seres humanos, apoyado en nuestra genética particular, pero que el proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas se consolidará en nuestra relación con el entorno, con adultos guías u otras experiencias que puedan enriquecer nuestro repertorio comunicativo personal (Molina & Cols, 1999).

Para estudiar el desarrollo del lenguaje, primero cabe mencionar que existen dos grandes etapas, la etapa Prelingüística y la Lingüística. La etapa prelingüística surge con las primeras manifestaciones del bebé como vocalizaciones, llanto diferenciado, pasando por el balbuceo y su evolución propia, por la capaci-

dad de reconocer la presencia de un sonido, imitar, intencionar a través de sus propias emisiones y termina con la aparición de la primera palabra y, con esto, el lenguaje en la forma adulta.

ETAPA PRELINGÜÍSTICA	LENGUAJE RECEPTIVO	LENGUAJE EXPRESIVO
1 – 6 MESES	- Alerta al sonido, se va orientado hacia la fuente que lo emite.	- Llantos, gritos, sonrisa social, inicio balbuceo
7-12 MESES	- Comprende NO, se orienta hacia su nombre, asocia palabras con significados, comprende los gestos que acompañan a las vocalizaciones	- Combinaciones de sílabas que se asemejan a las palabras. - Cerca de los 12 meses APARICION de la primera palabra

Cuadro 2. Síntesis del Desarrollo Prelingüístico, (Adaptación Johnson, 1997)

La aparición de la primera palabra marca el hito más importante del desarrollo del lenguaje humano, sin duda es un hito tan esperado por los padres y genera tanta ansiedad que muchas veces es confundido por ellos. Sin embargo si conforme a la evidencia su aparición se sitúa entre los 10 y los 13 meses. Y sólo será considerada palabra si es una producción que pertenece al lenguaje adulto, si evidencia de que hay comprensión y si su uso es consistente y espontáneo.

Luego de que surge la primera palabra los niños y niñas van evidenciando gradualmente el aumento de palabras a utilizar, luego la combinación de ellas que también va poniendo en manifiesto, cada vez, reglas de jerarquización y composición de enunciados más complejos, con mayor cantidad de relaciones que los llevan al desarrollo completo y formal del lenguaje conocido como lenguaje adulto cerca de los 6 años de vida.

	LENGUAJE RECEPTIVO	LENGUAJE EXPRESIVO
12 a 18 meses	- Reconoce animales, lugares y personas que se le nombran	- Aumento gradual de la cantidad de palabras 4-6.

		- Utiliza jerga
18 meses a 2 años	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce partes del cuerpo - Comprende algunos pronombres personales 	<ul style="list-style-type: none"> - Se refiere a sí mismo mediante el nombre (usa 3ª persona) - Canta y tararea de manera espontánea - Intenta contar sus experiencias.
2 a 3 años	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo Juego Simbólico - Comprende algunas relaciones entre objetos por complementariedad (cuchara-taza) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario de 200 a 300 palabras - Usa frases cortas con pronombres y preposiciones
3 a 4 años	<ul style="list-style-type: none"> - Sigue instrucciones de dos pasos 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario productivo de unas 1000 palabras; - Construye oraciones de 3 o 4 palabras - Sus «frases» son sencillas, pero compuestas de sujeto y de verbo - Juega con las palabras y los sonidos
4 a 5 años	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende la mayoría de las preguntas sobre su entorno inmediato 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario productivo de unas 1.600 palabras - Hace muchas preguntas Sus oraciones son cada vez más complejas
5 a 6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende conceptos antes y después - Obedece instrucciones de 3 pasos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario 2.200 palabras - Discute sobre las emociones. - Ha adquirido el 90% de la gramática

Cuadro 3. Síntesis del Desarrollo Lingüístico hasta los 6 años, (Adaptación Owens, 2003)

Bruner señala que la adquisición temprana del lenguaje, que es lo que marca la transición de una etapa prelingüística a una lingüística depende de la sincroni-

zación de la madre con el niño donde se darán formatos de interacción que llevarán de la comunicación gestual o conceptual a una representación lingüística. El adulto irá modelando, dentro de esos formatos, representaciones de los niños en contextos de juegos y rutinas creados por ellos o parte de la cotidianidad que generarán la oportunidad de aprender el lenguaje e ir utilizándolo. Bruner afirma que ninguna Teoría de aprendizaje, lenguaje o cualquier otro fenómeno cobrará sentido, si no se vincula a la educación o instrucción y desde esta perspectiva señala que se deben cumplir las siguientes condiciones:

- Considerar factores personales del aprendiz (curiosidad, placer, ganas de aprender)
- Adecuar los temas a aprender al nivel del aprendiz, argumentando que se puede enseñar cualquier tema a cualquier edad siempre y cuando se adecuen los contenidos al nivel del aprendiz.
- Poner en manifiesto los resultados que se obtendrán al aprender la materia en cuestión, en el momento en que se desarrolla, pues el refuerzo oportuno será la retroalimentación que el aprendiz necesita en sus esfuerzos por aprender.
- El intencionar que los aprendices aprendan por sí mismos, los liberará de las presiones de la motivación externa, siendo gobernados por intereses intrínsecos que se desean promover.
- Se debe permitir que los aprendices actúen, si lo requieren, guiados por su intuición. El pensamiento intuitivo es pilar fundamental del razonamiento analítico. (Oyarbide, 2014).

Desarrollo Cognitivo

La cognición se relaciona con las habilidades de las que está dotado el ser humano y que le permiten organizar, almacenar, recuperar información, resolver problemas, organizar el mundo, planificar actos, medir consecuencias y emitir juicios.

El desarrollo cognitivo rinde cuenta de cómo los niños y niñas a medida que van creciendo, van evidenciando una capacidad creciente de organizar e interpretar la información proveniente del entorno, del mundo que los rodea. Entendiendo que cada niño percibirá el mundo de una manera diferente dada por una parte, por su genética/biología caracterizada por el aumento del tamaño de su cerebro y, por otra, por las características que el entorno genere sobre el niño y los mecanismos de aprendizaje subyacentes a él. Se afirma que hacia los ocho años de edad, el tamaño del cerebro prácticamente ha alcanzado su madurez (Owens, 2003), pese a que se reconoce también que la capacidad de cambio estructural y funcional de la que está dotada el cerebro por influencias internas o externas conocida como plasticidad cerebral es un proceso que se extiende por toda la vida (Pascual-Castroviejo, 1996).

El mayor representante del desarrollo cognitivo de todos los tiempos es Jean Piaget, quien plantea una teoría que se sustenta en que las funciones cognitivas se desarrollan apoyadas en el componente biológico de cada individuo y la forma en que cada cual, entonces, enfrentará desafíos y dará explicaciones entre otras cosas. Sostiene que el organismo humano tiene una organización interna característica y que esta organización interna es responsable del modo único del funcionamiento del organismo, el cual es invariante, pese a los cambios que se dan en la interacción con el entorno. El desarrollo cognitivo según Piaget no es el resultado solo de la maduración del organismo ni de la influencia del entorno, sino la interacción de los dos.

Esto para Piaget está dado, en primer lugar, principalmente por la adaptación de un organismo a su ambiente junto con las interacciones y autorregulaciones que se generen durante su crecimiento. En segundo lugar, con la adaptación de la inteligencia que depende de la estructura interna en interacción con la experiencia y la información que se adquiere de ella. Por último, el resultado del conocimiento (epistemología) que surge en el individuo de manera progresiva y gradual, resultado de la interacción continua del sujeto con el mundo exterior y

que dará como resultado el establecimiento de relaciones cognitivas propiamente dichas (Piaget, 1970)

Confrontando entonces la maduración del organismo con las relaciones con el entorno. Clasifica en Desarrollo en Estadios que a su vez contienen subetapas, donde cada una rinde cuenta de las habilidades cognitivas que subyacen

PERIODO	EDAD	SUBETAPAS	HABILIDADES A DESARROLLAR
Sensoriomotor	0-2 años	- Actividad Refleja	- Gradualmente adquiere permanencia de objeto y empieza a pensar
		- Reacciones Circulares Primarias	
		- Reacciones Circulares Secundarias	
		- Coordinación de esquemas secundarios	
		- Reacciones Circulares Terciarias	
		- Invención de medios nuevos a través de combinaciones mentales	
Pre operacional	2-6 años	- Período Pre conceptual	- La imaginación florece y el lenguaje encuentra su máximo potencial. Surge función simbólica
		- Período Intuitivo	- El niño comienza a descentrarse.
Operaciones Concretas	7-11 años	-	- El niño adquiere habilidades como conservación del número, clasificación y otras habilidades científicas
Operaciones	12 años y	-	- Ya en edad adolescente el sujeto

Formales	más		es capaz de abordar temas como la ética, la política con mayor propiedad
-----------------	------------	--	--

Cuadro 4. Estadios, Teoría de Piaget.

El aprendizaje es un proceso constructivo básicamente de carácter interno: es decir, son las propias actividades cognitivas del sujeto las que determinan sus interacciones ante el medio ambiente en el que está inmerso.

El aprendizaje es un proceso de reorganización y reestructuración cognitiva. Ello supone que ha asimilado la información del medio y al mismo tiempo ha acomodado los conocimientos que se tenía previamente a los nuevos datos recientemente adquiridos. Este proceso de autorregulación cognitiva se denomina “Proceso de Equilibración”.

Desarrollo de niños v/s niñas o viceversa

Facundo Manes (2014) asegura que existen diferencias de la anatomía cerebral de hombres y mujeres que sugieren que el sexo influye en la manera en que funciona el cerebro, esta diversidad podría ser causada en gran parte por la actividad de las hormonas sexuales que bañan el cerebro del feto e influyen en la organización y conexiones neuronales durante el desarrollo. Entre las semanas 18 y 26 del embarazo el cerebro comienza a transformarse de manera permanente e irreversible este período de cambios cerebrales debido a la actividad hormonal es tan crítico que las experiencias post natales no logran cambiar, estructuralmente, un cerebro femenino a uno masculino, ni viceversa.

La correlación entre la anatomía de ciertas regiones cerebrales en el adulto y la acción hormonal sugiere que, al menos algunas diferencias entre el hombre en ciertos procesos cognitivos y de la forma en cómo se procesa la emoción no resultan de cambios culturales ni hormonales de la pubertad si no que están presentes desde el nacimiento.

Existen investigaciones hacia la decimosexta semana de gestación donde madres fueron sometidas a obtención de muestras de fluido del útero para medir los niveles de testosterona (amniocentesis) y se descubrieron reveladoras relaciones entre el comportamiento de niños en edades posteriores y los hallazgos de las muestras in útero. Altos niveles prenatales de testosterona los niños fueron vinculados a vocabulario más reducido, desarrollo social más lento; antes de los dos años, alcanzada la edad escolar también se reflejarán menos habilidades vinculadas a la empatía. En positivo, los altos niveles de testosterona favorecerán habilidades espaciales, así como la capacidad de identificar formas específicas escondidas en un diseño. Simon Baron-Cohen lideró uno de estos proyectos investigativos en la Universidad de Cambridge en el marco del diagnóstico de autismo posterior, identificando mediante su investigación la fuerte vinculación entre los altos niveles de testosterona prenatal y el diagnóstico de Autismo, denominando a la testosterona como una de los marcadores no genéticos más tempranos identificados para el diagnóstico de autismo (Baron-Cohen, 2014).

Instrumentos de medición del Desarrollo Infantil

Al ser un proceso multidimensional también debe tener un abordaje en la evaluación multidisciplinaria. Actualmente en Chile en la evaluación periódica de desarrollo psicomotor que realiza en conjunto con el control sano de salud, se utiliza la EEDP (Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor) para el tramo de 0 a 2 años y posteriormente el instrumento TEPSI (Test de Desarrollo Psicomotor) para el tramo de edad de 2 a 5 años, que contempla las dimensiones de Cognición, Lenguaje y Coordinación, que a su vez presentan subtests detallados.

Debido a las investigaciones iniciadas en la década de los 70' que demostraron las grandes capacidades de los niños en sus primeros años de vida, y la eficacia de la educación preescolar, es que surgió la necesidad de evaluar por una parte el desarrollo psíquico de los niños menores de seis años y por otra las acciones tomadas en relación a los programas pedagógicos. Debido a esta necesi-

dad de los profesionales involucrados en la educación de la primera infancia, es que el año 1985 se publicó del instrumento denominado Test de Desarrollo Sicomotor 2 – 5 años (TEPSI), bajo las premisas de diversos autores como Gessel con su Test de Denver, Test de Brunet y Lézine y sus experiencias con los Test de desarrollo sicomotor.

¿Qué es el TEPSI?

El TEPSI es un test que mide de manera gruesa el rendimiento en cuanto a desarrollo psicomotor del niño de dos a cinco años en relación a una norma, el “*screening*” o “tamizaje” que realiza este instrumento determina si el niño presenta un rendimiento normal o si está bajo lo esperado.

El test se elaboró en 1980, su primera aplicación experimental (destinada a análisis de ítems y características psicométricas) fue en 1981 y 1982 en una muestra de 144 niños. La segunda aplicación experimental (destinada a la obtención de normas) fue en 1983 en una muestra de 540 niños.

El TEPSI se encuentra destinado a niños entre 2 y 5 años. Su propósito es: conocer el desarrollo psíquico en tres áreas (Motricidad, Coordinación y Lenguaje). Detecta a groso modo riesgos o retrasos en este desarrollo. Los subtest de cada una de las áreas permiten detectar la existencia de algún atraso del niño en su desarrollo psicomotor general o en algún aspecto particular.

Las normas se determinaron como:

- Normalidad: mayores o iguales a 40 puntos (en test total o subtests)
- Riesgo: entre 30-39 puntos (en test total o subtests)
- Retraso: igual o menores a 29 puntos (en test total o subtests)

Ventajas:

- ✓ Los padres pueden estar presentes durante la aplicación del test.
- ✓ Entrega una mirada general del nivel de desarrollo del niño(a).
- ✓ Se encuentra estandarizado en el país.

Desventajas:

- ✓ La aplicación consume mucho tiempo.
- ✓ Requiere un cierto nivel de capacitación de quien lo aplica, por lo que el costo aumenta.
- ✓ Su aplicación no puede realizarse de forma masiva.
- ✓ No considera variables vinculadas a la socioemocionalidad que en la actualidad constituyen un pilar fundamental del desarrollo infantil.

En otros países de Latinoamérica se ha dado un fenómeno similar, y se puede apreciar que grupos de investigadores han propuesto nuevos instrumentos, donde han intentado igualmente actualizar las dimensiones a medir dentro del desarrollo y que han sido validados en los últimos años como la prueba EDI de México que es una prueba que mide las áreas de desarrollo motor, lenguaje, social, adaptativo y cognoscitivo agrupándolas en cuatro subgrupos: motriz grueso, motriz fino, lenguaje y desarrollo social. (Rizzoli-Córdoba & Cols. 2013)

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo y diseño de investigación

Esta investigación es de tipo **exploratorio –descriptivo**; como manifiesta Hernández, Fernández y Baptista en su libro Metodología de la Investigación (2010) los estudios de alcance exploratorio tienen como objetivo examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan solo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio. Por otro lado, los mismos autores definen los estudios de tipo descriptivo como aquellos que buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe la tendencia de un grupo o población. Como agrega J. F. Lukas y K. Santiago en su libro Evaluación Educativa (2009), el objetivo básico de la investigación descriptiva es la descripción de fenómenos, hechos y situaciones educativas.

La presente investigación utilizó un paradigma con enfoque **cuantitativo**, Hernández, Fernández y Baptista en Metodología de la Investigación (2010) define a los enfoques cuantitativos como, aquellos que usan recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Además J.F. Lukas y K. Santiago en Metodología de la investigación (2009) dice que presenta una linealidad entre las distintas etapas (una etapa sigue a la otra y no vuelve a repetirse).

Para esta investigación, se realizaron 3 etapas. La primera de ellas consiste en la aplicación de un pre- test (TADI) que se aplicó a 29 niños(as) y que consta de cuatro dimensiones: Lenguaje, Cognición, Motricidad y Socioemocional. La segunda etapa se relaciona con el Plan de Intervención que se creó, basado en

el trabajo con las emociones. A este se le denominó PEPAS (Programa de Estimulación Preescolar de Aprendizaje Socioemocional), el cual, tiene diez sesiones a trabajar. Para finalizar, la tercera y última etapa fue la aplicación del post- test (TADI), para comparar los resultados luego del Plan de Intervención. Todo esto, se puede observar en el siguiente esquema:

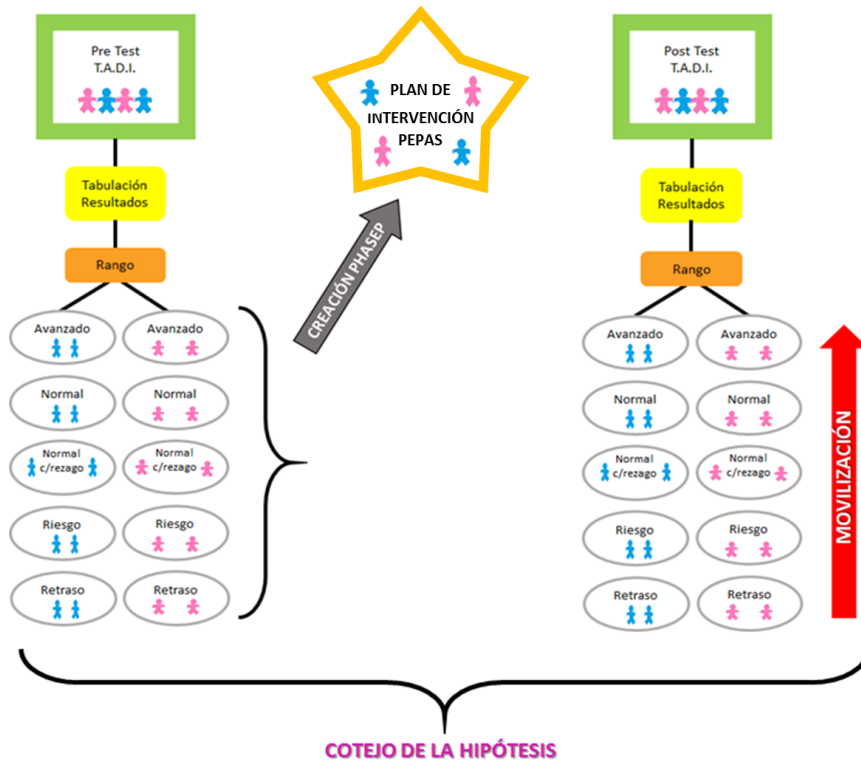


Diagrama 5. Resumen etapas de la investigación. Elaboración propia.

La metodología utilizada en el diseño de la investigación es **pre-experimental**, Hernández, Fernández y Baptista en su libro Metodología de la Investigación, (2010) la definen como un diseño de pre prueba/pos prueba con un solo grupo. A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra un tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo.

Siendo el principal objetivo de las investigadoras conocer los efectos de la aplicación de un programa de habilidades socioemocionales en las dimensiones cognición y lenguaje que forman parte del aprendizaje y desarrollo de niños y niñas de un grupo seleccionado.

Este diseño se diagramaría así según Hernández, Fernández y Baptista en su libro Metodología de la Investigación (2010) página 136.



Diagrama 6. Diseño de la Investigación. Hernández, Fernández. Metodología de la Investigación. 2010

A un grupo (O1) se le aplica una prueba previa a la intervención. Luego se le administra la intervención (X) y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo (O2). Este diseño ofrece la ventaja que existe un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en la(s) variable(s) dependiente(s) antes de la intervención. Es decir, hay un seguimiento del grupo. Entre O1 y O2 podrían ocurrir otros acontecimientos capaces de generar cambios, además del tratamiento experimental, y cuanto más largo sea el lapso entre ambas mediciones, mayor será también la posibilidad de que actúen tales fuentes.

Los autores J.F. Lukas y K. Santiago en su libro Evaluación Educativa (2009) plantean al respecto, que estos diseños son los más utilizados en la investigación educativa, carecen de alto nivel de control de los diseños experimentales, ya que no se cumplen los principios de asignación aleatoria de los sujetos a los grupos y tratamientos. Al no darse esta asignación aleatoria no se garantiza la semejanza entre los grupos pero si garantizan un control aceptable a través de diversas técnica como el grupo del control o la inclusión del pretest. Además diversos autores afirman que los diseños cuasi

experimentales suponen el grado máximo de control para el estudio de la educación.

3.2 Población/ Muestra

La población escogida en este estudio es homogénea y finita. El muestreo de esta investigación es **no probabilístico intencionado**, es decir, la muestra se escoge en un proceso que no da la posibilidad a todos los individuos de la población a ser elegidos, sino de causas relacionadas con las características de la investigación. Según Hernández, Fernández y Baptista en su libro Metodología de la Investigación (2010), una ventaja de la muestra no probabilística desde su visión cuantitativa es su utilidad para determinado diseño de estudio que requiere no tanto una “representatividad” de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características específicas previamente para un planteamiento del problema.

Por lo cual, la muestra es seleccionada bajo ciertos criterios que se detallan a continuación:

- Niños y niñas de nivel transición II del colegio particular subvencionado Eliodoro Matte Ossa, de la comuna de San Bernardo.
- Niños y niñas de edades entre 5 años 1 día y 6 años 0 días.

La investigación se desarrolló en el Segundo Nivel de Transición “A”, que consta de 45 niños y niñas, con una proporción de 23 varones y 22 damas, lo que constituye el Universo. Están a cargo de una Educadora de Párvulos, una Co-Educadora y una Técnico en párvulos. Conforme a los criterios de inclusión la muestra queda finalmente compuesta por **29 sujetos**, distribuidos en proporción de **13 varones y 16 damas**. La muestra es de tipo **intencionada, no paramétrica**, basada en criterios de acceso como Consentimientos informados a

los apoderados (consultar anexo 1) y disposición de la dirección del Colegio para realizar el estudio, además de ser un área laboral relacionada con las investigadoras.

El establecimiento educacional Eliodoro Matte Ossa, pertenece a SIP Red de Colegios, institución que fue creada el 17 de julio de 1856, con el nombre de Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago, idea que surgió de un grupo de jóvenes intelectuales que se unieron para colaborar en la educación de los sectores más desposeídos del país. Desde entonces la institución se ha hecho cargo de la formación integral de chilenos y chilenas en situación de riesgo social.

Cuenta con 17 colegios ubicados en sectores de alto riesgo social y vulnerabilidad, donde existe también alta deserción escolar y analfabetismo.

El colegio Eliodoro Matte Ossa último en ser creado por SIP Red de Colegios, se encuentra ubicado en la calle San Francisco #14551, en la comuna de San Bernardo. Al frente del colegio se encuentra el campamento San Francisco, en el cual viven alumnos y alumnas que asisten a este establecimiento.

A continuación se puede apreciar la situación socioeducativa del establecimiento, situación que define MINEDUC, a través de la Ley N° 20.248 (Ley SEP), que estipula:

La calidad de alumno prioritario será determinada anualmente por el Ministerio de Educación, directamente o a través de los organismos de su dependencia que éste determine, de acuerdo a los siguientes criterios:

a) Los alumnos cuya familia pertenezca al Sistema Chile Solidario tendrán la calidad de prioritarios por el solo ministerio de la ley.

b) Los alumnos de familias no comprendidas en la letra precedente serán considerados prioritarios, para los efectos de esta ley, cuando sean caracterizados

dentro del tercio más vulnerable de las familias que cuenten con caracterización socioeconómica de su hogar, según el instrumento de caracterización vigente.

c) Los alumnos de familias no comprendidas en las letras anteriores y que no cuenten con la caracterización socioeconómica de su hogar de acuerdo con los instrumentos señalados precedentemente, tendrán la calidad de prioritarios cuando sus padres o apoderados hubieren sido clasificados en el tramo A del Fondo Nacional de Salud.

d) Tratándose de alumnos cuyos hogares no cuenten con la caracterización socioeconómica de su hogar, de acuerdo con los instrumentos señalados precedentemente, o que no hayan quedado comprendidos en las letras anteriores, para los efectos de su calificación como prioritarios, se considerará, en orden sucesivo, los ingresos familiares del hogar, la escolaridad de la madre y, en su defecto, la del padre o apoderado con quienes viva el alumno, y la condición de ruralidad de su hogar y 3 el grado de pobreza de la comuna donde resida el referido alumno, en la forma que establezca el reglamento.

Las familias de alumnos identificados como prioritarios, según los criterios señalados en las letras c) o d) anteriores, deberán contar con la caracterización socioeconómica de su hogar, según el instrumento vigente, en el plazo de un año desde la determinación de su calidad de alumno prioritario. Transcurrido dicho plazo, el alumno cuya familia no cuente con la caracterización señalada perderá su calidad de alumno prioritario a partir del año escolar siguiente.

Asimismo los Alumnos Preferentes o Vulnerables, son aquellos estudiantes que no tienen la calidad de alumno prioritario y cuyas familias pertenecen al 80% más vulnerable de la población; según el instrumento de caracterización social vigente (Registro Social de Hogares). La calidad de alumno preferente es determinada anualmente por el Ministerio de Educación, e informada a la familia, al sostenedor y al establecimiento educacional donde el/la alumno/a se encuentra matriculado/a.

Situación Socioeducativa	Cantidad de Estudiantes
Prioritarios	1.094
Vulnerables	126
Beca Administrativa	5
Sin Beca	315
Total Alumnos	1540

Tabla 1. Situación Social Educativa de los estudiantes del establecimiento. Elaboración propia.

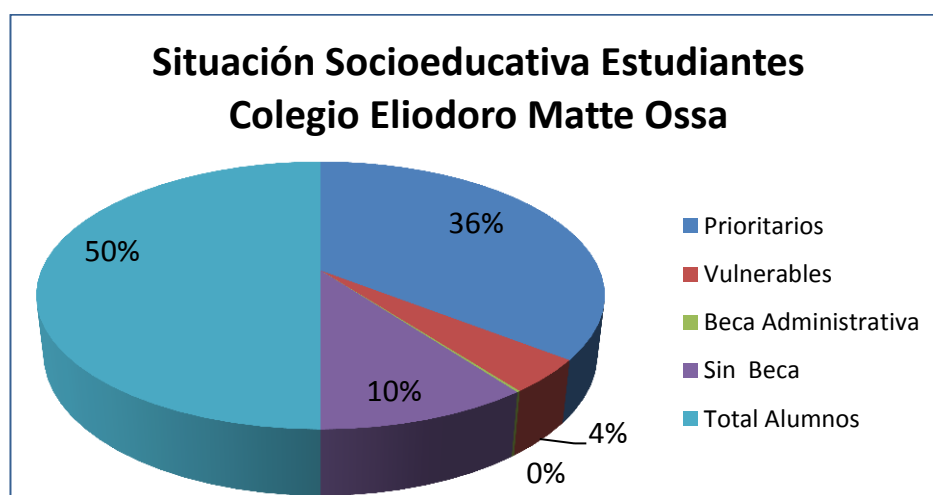


Gráfico 1. Situación Social Educativa de los estudiantes del establecimiento. Elaboración propia.

El Colegio cuenta con nueve niveles: Pre kínder, Kínder, Primero, Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto, Sexto y Séptimo básico. Cada uno de estos cuenta con cuatros cursos conformados por cuarenta y cinco alumnos y alumnas aproximadamente. Los cursos son homogéneos en cuanto al sexo.

En relación al personal del establecimiento, éste está conformado por 96 personas, divididas en Profesores, Educadoras, Técnicos en párvulos, Equipo Directivo, Asistentes de la educación, Administrativos, y Equipo Multidisciplinarios, como Fonoaudiólogos, Sicólogos, Orientadores y Educadoras Diferenciales.

3.3 Variables

El presente estudio, como se ha presentado anteriormente está conformado por dos variables. La primera de ellas, es la **variable dependiente**, denominada **Aprendizaje y Desarrollo Infantil**. Esta es la que sufrirá los cambios a consecuencia de la manipulación de la variable independiente. El Aprendizaje y Desarrollo Infantil, presenta cuatro dimensiones, que se explican a continuación:

- Cognición, que se mide como la capacidad de procesar información a partir de sus experiencias y la relación con su entorno.
- Motricidad, que se mide como la capacidad de usar el cuerpo para moverse o producir movimientos.
- Lenguaje, que se mide como la capacidad de usar el habla de forma verbal y gestual para comunicarse y manifestarse en diferentes contextos.
- Socioemocionalidad, que se mide como la capacidad de proponer diferentes alternativas para la resolución de sus conflictos.

Por otro lado, la segunda variable es la **variable independiente o interviniente** que es el **Aprendizaje Socioemocional**, ya que es el fenómeno al que se evaluará su capacidad de influir, incidir o afectar a la otra variable. El aprendizaje socioemocional es la causa del fenómeno estudiado. Además será una variable interviniente porque se interpone de manera directa para modificar de manera significativa al aprendizaje y desarrollo infantil, que es la variable dependiente.

La variable independiente o interviniente se complementó con un Programa de Estimulación Preescolar de Aprendizaje Socioemocional o PEPAS. Este Programa fue diseñado para efectos de esta investigación por las mismas autoras. Este está compuesto por diez sesiones, distribuidas en tres etapas.

En una primera etapa se procedió a la confección y diseño del Programa, sustentado en la Teoría del Aprendizaje Socioemocional y las dimensiones que se describen dentro de él. Posterior a su elaboración fue sometido a juicio de cuatro expertos, quienes detallaron libremente sus observaciones, las que se detallan en el anexo 11.

Todos los jueces expertos cumplieron con los siguientes requisitos:

- Experiencia laboral en el área de Educación
- Formación de post grado y/o vinculación con salud mental infantil con al menos 5 años de experiencia.

Aprendizaje Socio-Emocional se define como una serie de habilidades sociales y emocionales que le permiten al niño convivir, relacionarse y colaborar con los otros y con uno mismo (Saarni, 1999 pp.) a lo que se añade la idea de expresar, comprender y regular las emociones en contextos socialmente significativos (Denham & Burton, 2004 pp.)

Este set de habilidades implica el desarrollo de una serie de competencias sociales indispensables para la convivencia grupal tales como la responsabilidad personal y social, la resolución de conflictos, el autoconocimiento, el respeto por los otros y los objetos, etc. Desde esta mirada, la evidencia apunta al hecho de que, así como es imprescindible que un niño aprenda a leer y escribir, es igual de importante que aprenda algún tipo de alfabetización emocional que lo prepare para la vida en grupo. (Lecannelier, 2008).

A partir de lo anterior, se presenta a continuación un diagrama que explica la interacción que realizan las variables, dentro de la investigación:

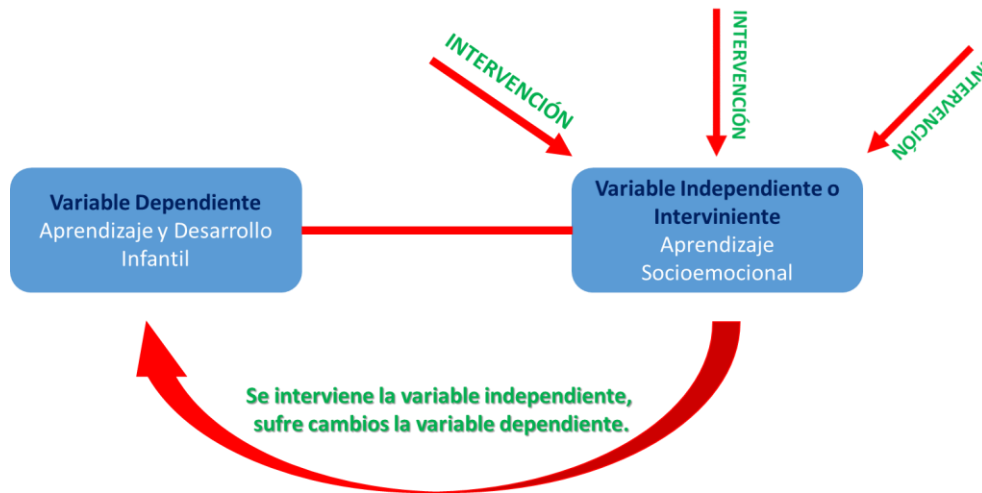


Diagrama 8. Interacción de variables. Elaboración propia.

Algunas dimensiones que se deben considerar del Aprendizaje Socioemocional son:

- **Autoconocimiento y Autoestima:** tienen que ver con la influencia del estado de ánimo en el comportamiento, las cualidades y debilidades que posee la persona. Es decir, es la habilidad para reconocer y comprender los propios estados emocionales, sentimientos, rasgos, así como su efecto en las demás personas (Goleman, 2001). Este autoconocimiento es el responsable del forjamiento en el individuo de su personalidad integral porque no es más que la adquisición progresiva de la conciencia de sí mismo, base para la construcción de la autoestima y desarrollo de la empatía. Junto al autoconocimiento se va formando el auto concepto; si el primero es el reconocimiento de la personalidad como autor y factor de sus acciones y pensamientos; el segundo, permite a la persona ser capaz de reflexionar sobre sus propios pensamientos y acciones. Este proceso incide en el desarrollo de la autoconciencia, relacionada directamente con la responsabilidad como característica exclusiva de la especie humana y sobre ella tiene que operar la educación directamente.

Conocida así la relevancia del autoconocimiento y autoestima en el estudiante, puede decirse que constituyen factores determinantes en el éxito escolar, relaciones sociales y salud mental; por ser el punto de partida para el desarrollo de la seguridad y el autocontrol, la motivación al logro, el razonamiento moral, la construcción del proyecto de vida y los sentimientos de empatía hacia otras personas (Gutiérrez, 1999). En tal sentido, una de las fuentes proveedoras de autoestima más importantes durante la infancia es la aceptación y el afecto proporcionado por aquellas personas que desempeñan papeles significativos en la vida de niños o jóvenes. Asumiendo esa premisa, es evidente la necesidad de un docente capaz de establecer una relación cálida y afectiva con sus alumnos, de estimularlos para que superen sus errores en vez de condenar al que se equivoca, de destacar sus cualidades y ayudarlo a nivelar sus deficiencias académicas, reconocer permanentemente el mérito del esfuerzo; de esta manera, no solo estará promoviendo el desarrollo de su autoestima, sino proporcionando la fuerza y la energía necesaria para orientarse al logro y a la superación personal (Gutiérrez, 1999). He aquí la oportunidad para la escuela de convertirse en uno de los pocos anclajes sanos y esperanzadores con el que cuentan los alumnos, frente a la crisis familiar y social, características del tiempo actual.

- **Autorregulación:** análoga con el autocontrol; lo cual permite no dejarse llevar por los sentimientos del momento (Goleman, 2001). Es saber reconocer lo pasajero de una crisis; pues si se hace que esta perdure; constantemente se estaría actuando de manera irresponsable y exponiendo mecanismos de defensa. También es denominada regulación emocional según el modelo de Mayer y Salovey y como tal es la habilidad para “dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz”(Fernández y Extremera, 2002: 2).

- **Motivación:** es importante dirigir las emociones hacia un objetivo que permita mantener el interés y fijar la atención en las metas, en lugar de los obstáculos. Esto es lo que hace a la persona ser emprendedora y actuar en forma constructiva en momentos difíciles, reflejando rasgos de iniciativa, compromiso y optimismo (Goleman, 2001).
- **Empatía:** es la habilidad para sentir y palpar las necesidades de otros, unida a la apertura para servir y cubrir las inquietudes de quienes le rodean. Es importante, en ello, saber interpretar las señales emitidas por los semejantes y reconocer las emociones ajenas, como vías para ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con quienes comparte vida sociocultural (Goleman, 2001)
- **Comprensión de los otros:** ser sensible y comprender los puntos de vista de los demás. Permanecer atento a las señales emocionales y tener una escucha activa.
- **Desarrollo de los otros:** reconocer y recompensar la fortaleza y los logros de los demás. Establecer una retroalimentación en la cual la crítica y el aplauso se utilicen como una balanza.
- **Orientación hacia el servicio:** prever, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.
- **Aprovechamiento de la diversidad:** respetar y saber relacionarse con personas de diferente índole, entendiendo la diversidad como una gran oportunidad.
- **Conciencia política:** ser capaz de advertir e interpretar con facilidad las relaciones emocionales del grupo de manera interna o externa. Las personas que disponen de una rica red de relaciones suelen reconocer y comprender perfectamente lo que ocurre a su alrededor. La empatía es, sin duda, una habilidad que, empleada con acierto, facilita el desenvolvimiento

y progreso de todo tipo de relación entre dos o más personas, pues a través de ella se pueden apreciar los sentimientos y necesidades de los demás, dando pie a la calidez emocional, el compromiso, el afecto y la sensibilidad.

- **Habilidades sociales:** comprenden las formas de relacionarse afectiva y efectivamente con las demás personas, creando sistemas de relaciones, construyendo climas agradables, abiertos y efectivos en sus conversaciones; no solo con la familia sino saber relacionarse con aquellos que están en una posición superior. Implica “manejar bien la emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar fluidamente; utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo” (Goleman, 2001). Esto constituye uno de los ejes de soporte más importante del comportamiento moral.

3.4 Matriz de Variables

A raíz de lo anterior se presenta a continuación la siguiente matriz que explica las variables abordadas en el presente capítulo:

PLAN DE INTERVENCIÓN APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL		APRENDIZAJE Y DESARROLLO INFANTIL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	FUENTE	INSTRUMENTO
			Cognición	<ul style="list-style-type: none"> - Atención - Memoria - Resolución de Problemas - Razonamiento Lógico-Matemático - Interés por aprender 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica su país 2. Explica por qué los dibujos son absurdos 3. Clasifica animales de acuerdo con su forma de desplazamiento 4. Reconocer similitudes y diferencias 	NIÑOS (AS)	TADI
Motricidad	<ul style="list-style-type: none"> - Motricidad Gruesa - Motricidad Fina 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Junta las líneas entrecortadas en forma de olas 2. Salta dos metros en un pie 3. Copia un triángulo 					
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del Lenguaje Oral. - Expresión Oral. - Iniciación a la Lectura. - Iniciación a la Escritura. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica la sílaba inicial de una palabra 2. Define dos palabras 3. Responde tres preguntas sobre un relato 4. Identifica todas las imágenes de una lámina 5. Identifica dos partes de una frase 					
Socioemocionalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Independencia - Cuidado de sí mismo - Conocimiento y valoración de sí mismo - Reconocimiento y expresión de Sentimientos - Interacción Social - Formación valórica - Autorregulación - Vínculo afectivo cercano 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solidariza con otro / a 2. Justifica de manera coherente que sacar cosas ajenas es incorrecto. 3. Persevera en una actividad que le interesa 4. Reconoce dos acciones dañinas para la salud y lo justifica 					

Cuadro 6. Matriz de variables. Elaboración propia.

3.4 Instrumentos y técnicas de aplicación

El siguiente cuadro resume el sujeto en estudio, el instrumento aplicado y las técnicas utilizadas para realizar la investigación:

Sujeto en Estudio	Instrumento	Técnica
Niños y Niñas	TADI	Prueba de Aplicación individualizada por cada niño siguiendo un protocolo establecido.

Cuadro 7. Instrumentos y técnicas de aplicación. Elaboración propia.

El instrumento utilizado para la medición de la variable dependiente fue el Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil, **T.A.D.I.**, como Pre y Post -Test. TADI es una escala de evaluación para niñas y niños entre tres meses y seis años, diseñado y estandarizado en Chile. Evalúa cuatro dimensiones: *cognición, motricidad, lenguaje y socioemocionalidad*, cada una de las cuales constituye una escala independiente con dificultad gradiente, permitiendo evaluar el desarrollo y el aprendizaje de manera global. Abarcando las cuatro dimensiones, o cada dimensión separadamente. (consultar anexo 2)

TADI fue construido por investigadoras e investigadores del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) y en el marco del XV Concurso de Proyectos de Investigación y Desarrollo de FONDEF, de CONICYT. Por el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP).

TADI utiliza tres tipos de reactivos. El principal reactivo, utilizado en la mayoría de los ítemes, es la tarea directa solicitada al niño o a la niña, también incorpora preguntas al adulto que acompañe al niño o a la niña en la evaluación (niños más pequeños), y además incluye dos ítemes de observación directa del niño o de la niña, los cuales buscan evaluar comportamientos que son difíciles de provocar de manera estructurada, pero que pueden ocurrir espontáneamente en el momento de la evaluación.

Esta prueba está diseñada para ser aplicada en forma individual a cada niño o niña por un profesional capacitado y que trabaje con la primera infancia (psicólogos, enfermeros, educadoras de párvulo, pediatras, entre otros).

La aplicación del TADI cuenta con criterios de inicio y suspensión, con una duración de 20 a 30 minutos aproximadamente, dependiendo de la edad del niño o de la niña y de sus características individuales

El TADI consta de un manual del evaluador y una batería con elementos necesarios para su administración, la cual incluye materiales, láminas de apoyo gráfico y un software para el procesamiento de sus resultados.

1. Utilizando la fuente estudiantes de Segundo Nivel de Transición A, del Colegio Eliodoro Matte Ossa se aplicó el instrumento pre- test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (T.A.D.I) los días **5, 6 y 7 de Mayo de 2014**, con la técnica Prueba de Aplicación por Docente, para conocer el nivel de esta variable.
2. Utilizando la fuente estudiantes de Segundo Nivel de Transición A, del Colegio Eliodoro Matte Ossa se aplicará el instrumento post test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (T.A.D.I) los días **9, 10 y 11 de Julio de 2014**, con la técnica de Prueba de Aplicación por Docente, para conocer el nivel de esta variable, luego de haber sido sometida la muestra al programa ASE.
3. Para el abordaje de la variable independiente, es decir, el Aprendizaje Socio- emocional se llevó a cabo el diseño y la aplicación un Programa de Estimulación Preescolar de Aprendizaje Socioemocional (PEPAS). El programa consta de diez sesiones, divididas en tres etapas, partiendo del conocimiento de las emociones, pasando por el reconocimiento de las mismas y finalizando con la integración de emociones. El programa fue aplicado por dos Educadoras de Párvulos, los meses de Mayo y

Junio de 2014, a los 45 niños y niñas que conforman el curso de donde se extrajo la muestra de 29 niños y niñas.

3.5 Técnicas de procesamiento o análisis

Las técnicas utilizadas para el análisis de los datos corresponden a un procesamiento principalmente cuantitativo, con apoyo del Software de análisis de resultados proporcionado por el instrumento TADI. Del mismo modo, el instrumento proporciona información cualitativa del desempeño de los niños y niñas que igualmente fue observado y comparado entre el pre y el post test. Todos los datos fueron traspasados a planillas de Microsoft Office Excel para ser comparados y analizados mediante observación y elaboración de gráficos.

Para la aprobación o rechazo de la Hipótesis se utilizó la prueba **t de Student** considerando los datos cuantitativos y así observar las diferencias significativas en ambos momentos de la investigación para el grupo experimental.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS.

4.1 Características de la muestra

La muestra en estudio corresponde a 29 niños y niñas (distribuidos en proporción de 16 niñas y 13 varones) de segundo nivel de transición, entre 5 y 5,11 años de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Bernardo. La investigación intenta demostrar la eficacia de la aplicación de un Plan de Intervención denominado Programa de Estimulación Preescolar de Aprendizaje Socioemocional (PEPAS) (consultar anexo 12) en el Desarrollo y Aprendizaje Infantil. Mediante la comparación de resultados de un pre-test y post-test diseñado y estandarizado en la medición de dicha variable. La aplicación del pretest se realizó a comienzos del mes de mayo de 2014. La aplicación del plan de intervención se realizó durante los meses de mayo y junio del mismo año, y aplicación del post test se realizó en el mes de noviembre del mismo año.

Como se mencionó en el capítulo 3, el análisis de resultados se realizó conforme a lo estipulado en TADI, el instrumento aplicado, que se encuentra estandarizado en nuestro país. El resumen de resultados del Pre-test se encuentra en el anexo 3, donde se puede revisar rendimiento por dimensión e ítem de cada niño o niña. Lo mismo ocurre para el Post-test que puede ser revisado en el anexo 4.

4.2 Resultados Dimensión Cognición

4.2.1 Resultados del Pre - Test

En la primera medición de la dimensión Cognición se aprecian resultados variables entre los distintos sujetos obteniendo una desviación estándar sobre los 14 puntos. La mayoría de los sujetos-14 de ellos- se aprecia con un rendimiento Normal, 8 en rango avanzado y se observan sólo 4 individuos en situación de Riesgo para esta dimensión del Desarrollo.

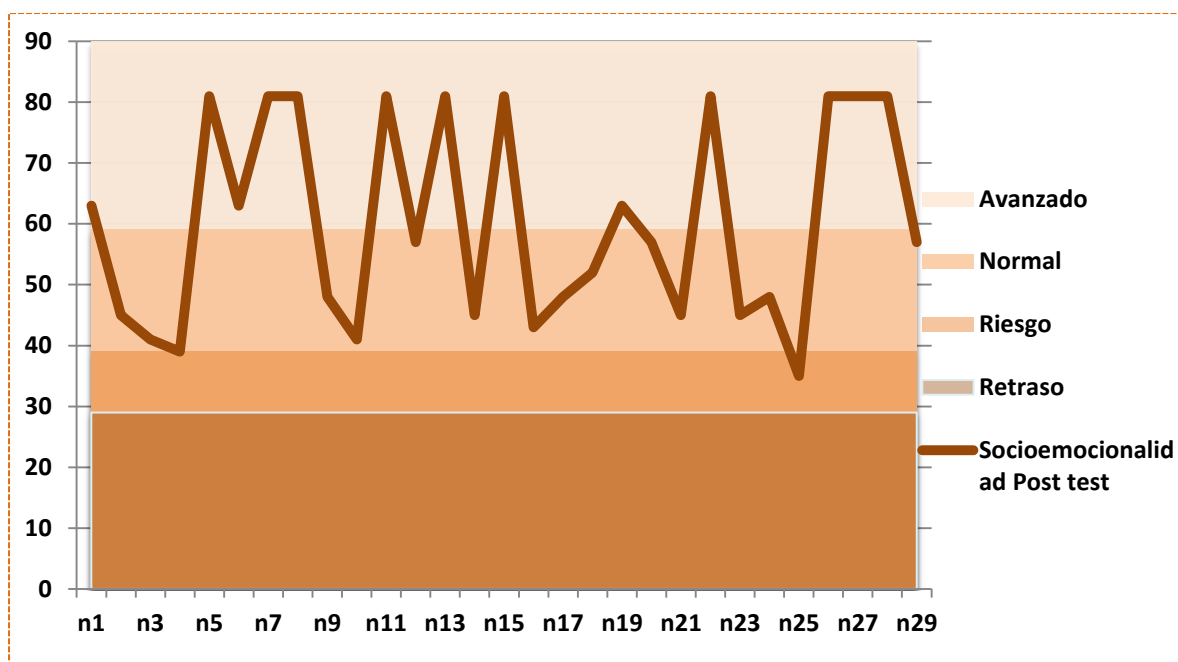


Gráfico 2. Resumen resultados pre - test cognición. Elaboración propia.

4.2.2 Resultados del Post - Test

Luego de la intervención se aprecian igualmente resultados poco homogéneos al interior de la muestra para la dimensión cognición, obteniendo desviación estándar sobre los 12 puntos. Pese a la heterogeneidad de los resultados se aprecian en esta medición 10 sujetos en rango avanzado de desempeño, 18 sujetos en rango normal, y sólo 1 en situación de riesgo, como se aprecia en el siguiente gráfico.

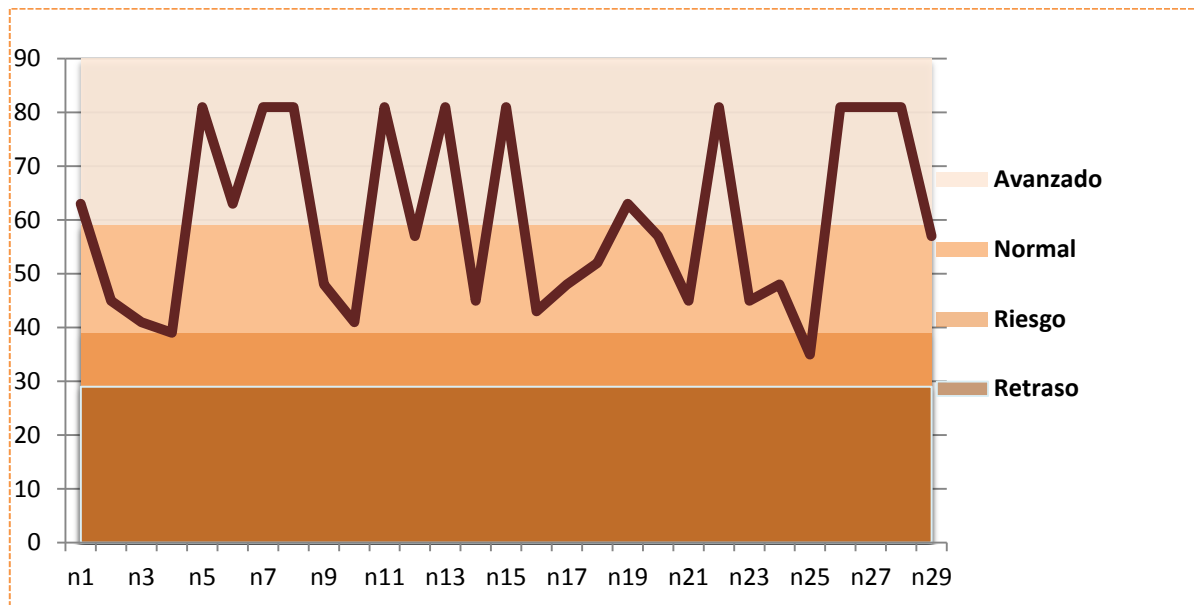


Gráfico 3. Resumen resultados post-test cognición. Elaboración propia.

4.2.3 Comparación de resultados del Pre y Post Test.

En el análisis de la comparación de resultados de la dimensión cognición, se confirma según consta en análisis de t de Student (consultar anexo 5), que existe una diferencia significativa en las medias de cognición del grupo investigado antes y después de la intervención con un valor de **p=0,047**. Por lo cual se concluye que la intervención de habilidades socioemocionales sí tiene efectos sobre las habilidades cognitivas de los niños y niñas de la muestra. Según consta

en la **tabla 2** Y como se aprecia en el **gráfico 4**, del total de la muestra, 6 sujetos mejoraron sus resultados en esta dimensión.

COGNICION		Pre test	Post test
Categorías en puntaje	Avanzado <60	8	10
	Normal 40-59	17	18
	Riesgo 30-39	4	1
	Retraso	0	0

Tabla 2. Comparación resultados pre y post test cognición. Elaboración Propia.

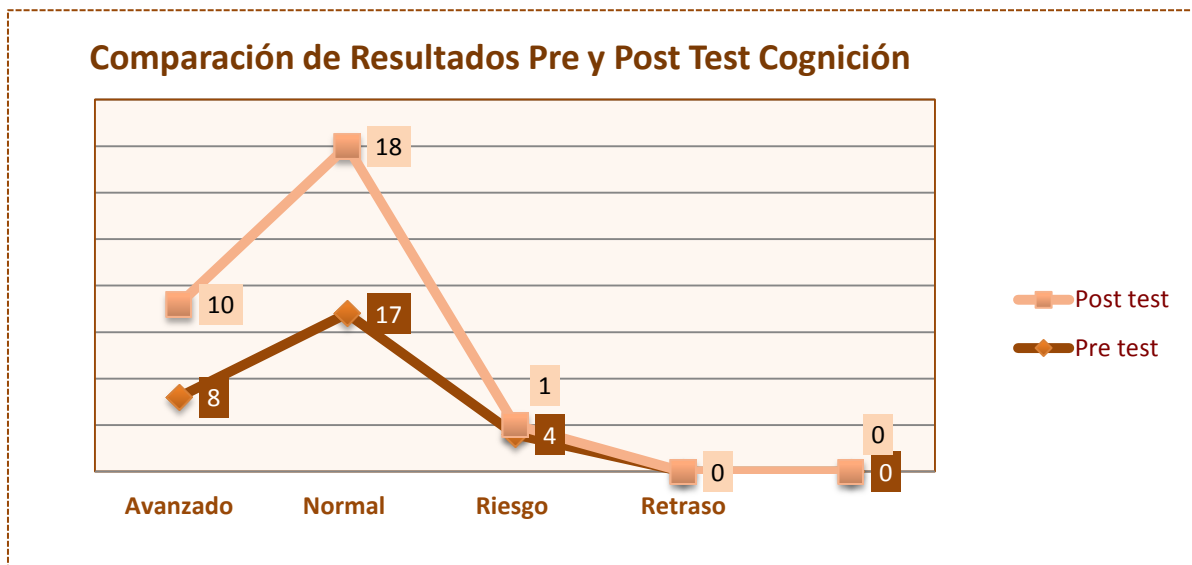


Gráfico 4. Comparación resultados pre y post test cognición. Elaboración propia.

Conforme se aprecia en el gráfico de los 4 sujetos que puntuaron riesgo en la primera medición, 3 de ellos logran avanzar al rango normal de desempeño luego de la intervención.

El detalle de progresos alcanzados por ítem para la dimensión cognición se aprecia en el siguiente diagrama, donde queda en manifiesto que los ítems que reciben mayor impacto corresponden a “Identifica su país” y “Explica por qué los dibujos son absurdos”, para ambos 4 niños y 2 niñas evidencian mejoras en su desempeño. Secundariamente a ellos el ítem “Clasifica animales de acuerdo a su

forma de desplazamiento” evidencia mejoras en 3 niños y 1 niña y por último el diagrama demuestra que dos niños y una niña logran mejorar su desempeño para el ítem “Reconocer similitudes y diferencias”



Diagrama 9. Progresos alcanzados dimensión cognición. Elaboración Propia.

4.3 Resultados Dimensión Motricidad

4.3 Resultados del Pre - Test

El desempeño general de los niños y niñas en la dimensión motricidad se aprecia con una distribución bastante heterogénea, obteniendo una desviación estándar que supera los 16 puntos. Como se aprecia en el gráfico, del total de la muestra, existen 12 sujetos que evidencian rendimiento avanzado, 12 dentro del rango normal y los 5 sujetos restantes se encuentra dentro de un rango de riesgo conforme a lo esperado para su edad cronológica en sus habilidades motrices. El detalle del rendimiento se puede revisar en el anexo 6.

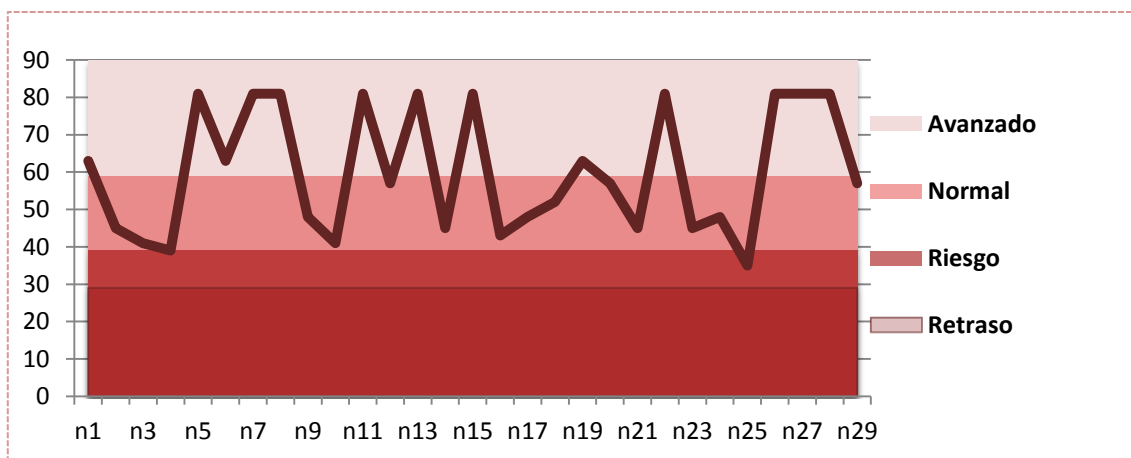


Gráfico 5. Resumen resultados pre - test motricidad. Elaboración propia.

4.3.1 Resultados del Post - Test

La distribución del rendimiento en la segunda medición del test, evidencia importante variabilidad observándose una desviación estándar que supera los 17 puntos. De los 29 niños y niñas evaluados, existen 3 que obtienen rendimiento en rango de riesgo conforme a lo esperado en sus habilidades de motricidad, 14 obtienen rendimiento normal y 12 en rango avanzado.

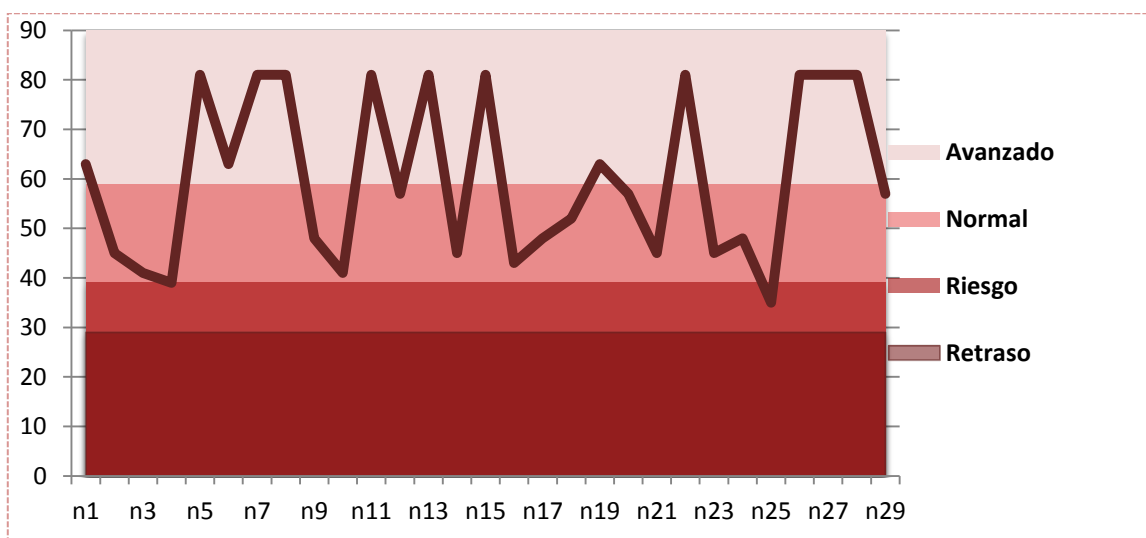


Gráfico 6. Resumen resultados post - test motricidad. Elaboración propia.

4.3.2 Comparación de resultados del Pre y Post Test.

Para la dimensión motricidad, no se aprecian diferencias significativas entre los resultados del pre-test y post-test, según consta en análisis de t de student con un valor de **p=0,387** (consultar anexo 7). Con lo que se concluye que la intervención de habilidades socioemocionales no tiene efectos significativos sobre la Motricidad de los niños y niñas de la muestra.

En un análisis más crítico de la dimensión motricidad referente a los rangos de resultados y pese a los pequeños logros a nivel global, de los 5 sujetos que de manera inicial se encontraban en situación de riesgo, 2 de ellos lograron situarse dentro del rango de desempeño normal esperado, y 2 permanecen en situación de riesgo.

	MOTRICIDAD	Pre test	Post test
Categorías en puntaje	Avanzado	12	12
	Normal	12	14
	Riesgo	5	3
	Retraso	0	0

Tabla 3. Comparación resultados pre y post test Motricidad. Elaboración Propia

La paridad de resultados se aprecia claramente en el **gráfico N° 7**. Con el desplazamiento de sólo dos sujetos de rango riesgo a normal.

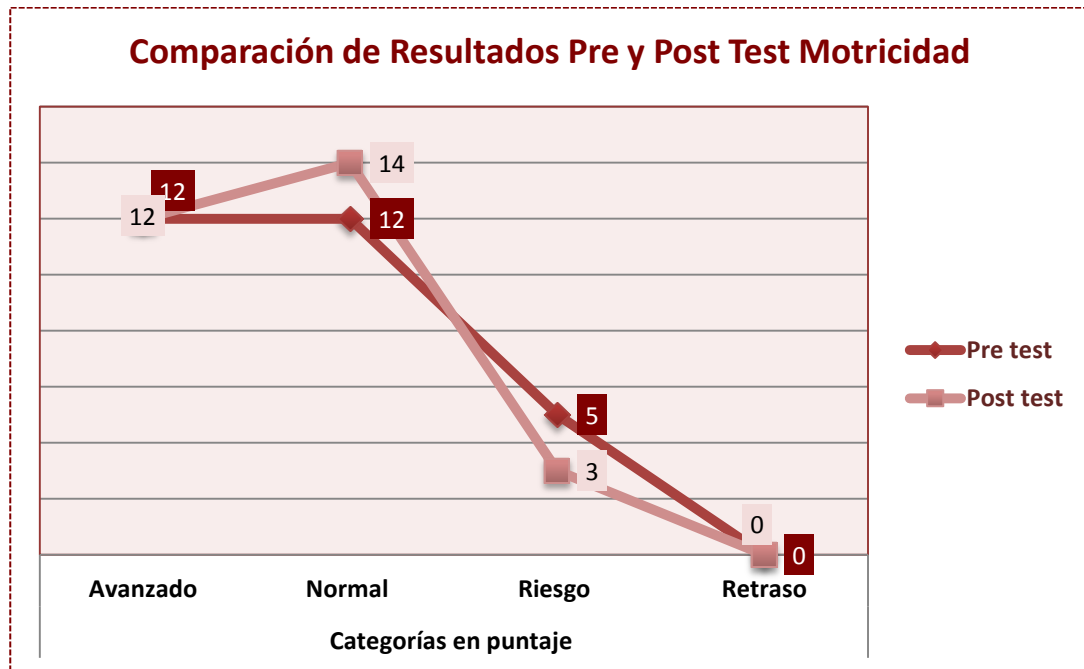


Gráfico 7. Comparación resultados pre y post test motricidad. Elaboración propia.

El siguiente diagrama confirma lo que se viene afirmando con anterioridad apreciándose que no existen ítemes que reciban un impacto cuantitativamente relevante luego de la intervención. Así se aprecia que el mayor impacto se encuentra en los ítemes “recorta un semicírculo con tijeras” “junta las líneas entrecortadas en forma de olas” y “Salta dos metros en un pie” progresos presentados por un niño y niña. Secundariamente, en los ítemes “Mantiene el equilibrio en la punta de los pies con los ojos cerrados” “Anda en bicicleta sin ruedas de apoyo o a caballo sin ayuda” sólo una niña da por logrado el objetivo.



Diagrama 10. Progresos alcanzados dimensión Motricidad. Elaboración Propia.

4.4 Resultados Dimensión Lenguaje

4.4.1 Resultados del Pre - Test

El desempeño general de los niños y niñas en la dimensión lenguaje se aprecia con una distribución bastante heterogénea, obteniendo una desviación estándar que supera los 13 puntos. Del total de la muestra, existen 8 niños y niñas que presentan desempeño en rango avanzado, 6 que evidencian rendimiento dentro del rango normal, los 15 sujetos restantes, es decir, se encuentra dentro de un rango de riesgo tal como se aprecia en **el gráfico nº 8** para sus habilidades lingüísticas.

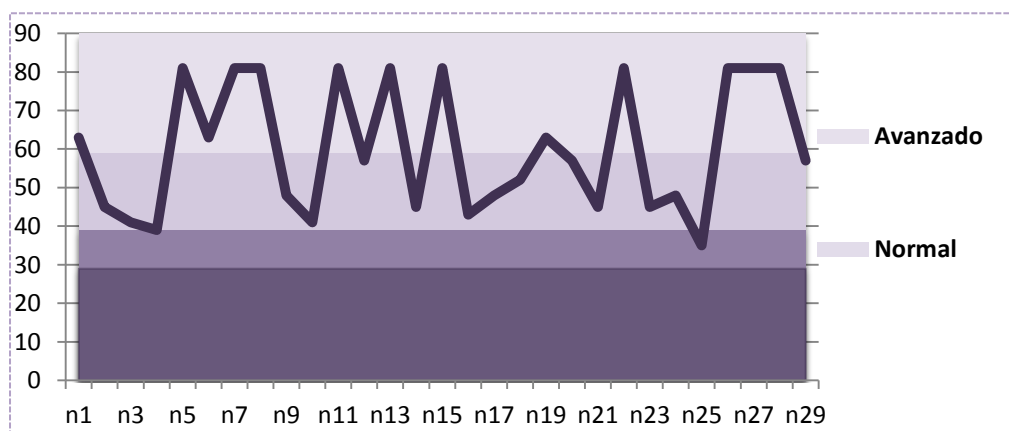


Gráfico 8. Resumen resultados pre - test lenguaje. Elaboración propia.

4.4.2 Resultados del Post - Test

En la distribución del rendimiento en la segunda medición del test, se observa un resultado poco homogéneo, obteniendo una desviación estándar que supera los 12 puntos. De los 29 niños reevaluados, 5 sujetos se mantienen en el rango de riesgo, 15 se encuentran dentro del rango normal y 9 participantes de la muestra obtienen desempeño avanzado según consta en **gráfico nº9** (consultar anexo 8).

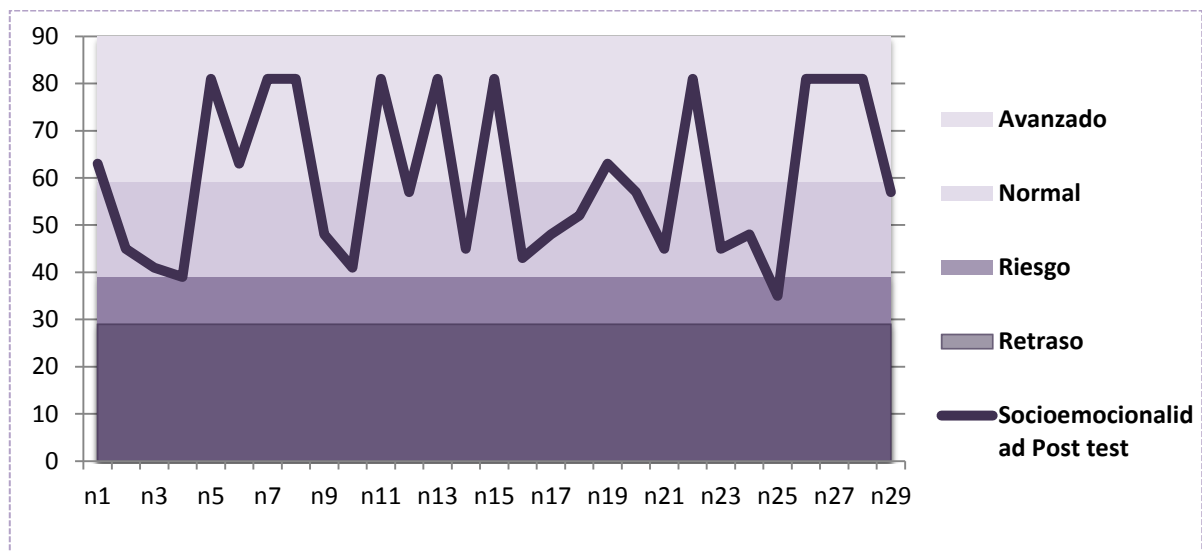


Gráfico 9. Resumen resultados post - test Lenguaje. Elaboración propia.

4.4.3 Comparación de resultados del Pre y Post Test.

La **tabla nº 4** expone los cambios para dimensión lenguaje del TADI, apreciándose un incremento en el desempeño de la muestra en términos generales con el desplazamiento de 10 niños desde la categoría riesgo al rango normal y uno del rango normal al avanzado.

Existen por tanto, diferencias significativas en el post test en relación al pre test luego de la intervención. En análisis de t de student con un valor de **p=0,004**

(consultar anexo 9) se concluyen que los efectos de la intervención socioemocional sobre la dimensión lenguaje tiene efectos significativos.

	LENGUAJE	Pre test	Post test
Categorías en puntaje	Avanzado	8	9
	Normal	6	15
	Riesgo	15	5
	Retraso	0	0

Tabla 4. Comparación resultados pre y post test Lenguaje. Elaboración Propia.

Dentro de esta dimensión existen 11 sujetos que registran avances. Lo que se aprecia claramente en el **gráfico nº 10**, de los 15 sujetos que evidenciaron riesgo de las habilidades lingüísticas en la primera medición, 10 logran obtener un desempeño normal luego de la intervención, y 5 quedaron se mantienen en riesgo, y un sujeto se desplaza desde el rango normal a la categoría avanzado de desempeño.

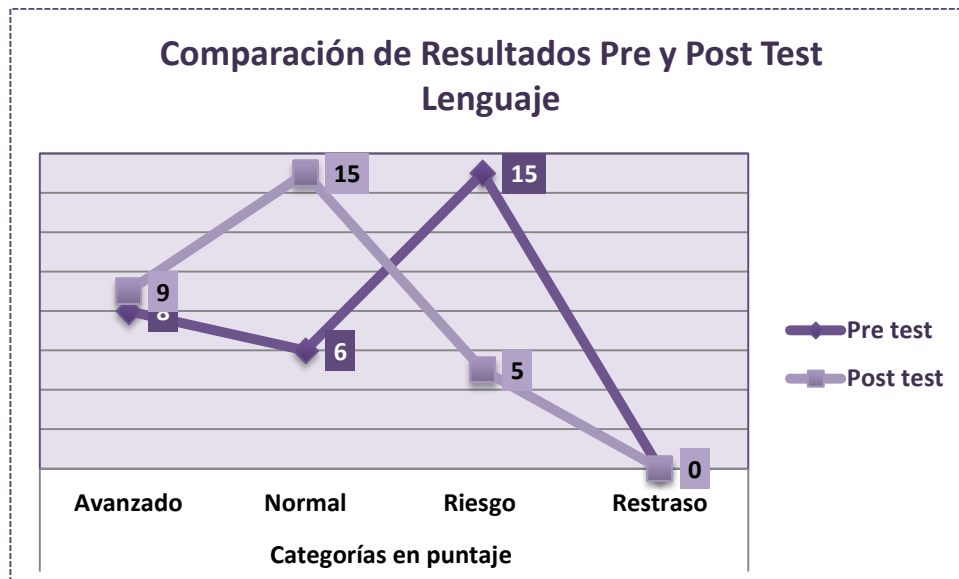


Gráfico 10. Comparación resultados pre y post test Lenguaje. Elaboración propia

El detalle de los progresos alcanzados en el detalle de cada ítem se representan en el siguiente diagrama. Existe un fuerte impacto sobre los ítems “Identifica sílaba inicial de una palabra” y “Define dos palabras” donde 6 niños y 5 niñas luego de no haber dado cumplimiento al ítem en la primera evaluación, logran satisfactoriamente el objetivo en la segunda medición. El mismo fenómeno se da para los ítems “Responde tres preguntas sobre un relato “(logro por parte de 4 niños y 4 niñas) “Identifica todas las imágenes de una lámina” (3 niños y 4 niñas)” e “Identifica las partes de una frase” (2 niños y 4 niñas).

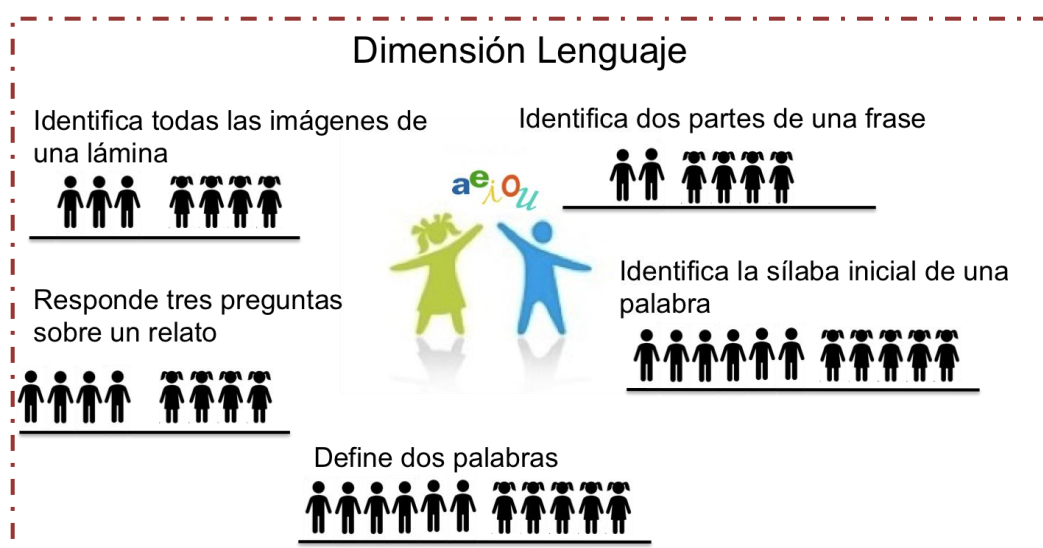


Diagrama 11. Progresos alcanzados dimensión Lenguaje. Elaboración Propia.

4.5 Resultados Dimensión Socioemocionalidad

4.5.1 Resultados del Pre - Test

El desempeño general de los niños y niñas en esta dimensión se aprecia con una distribución bastante heterogénea, obteniendo una desviación estándar que supera los 18 puntos. Del total de la muestra, existen 9 sujetos que evidencian rendimiento dentro del rango avanzado, 8 que se encuentran dentro de la categoría normal y los 12 sujetos restantes se encuentra dentro de un rango de

riesgo conforme a lo esperado para su edad cronológica. Según consta en **gráfico nº11**.

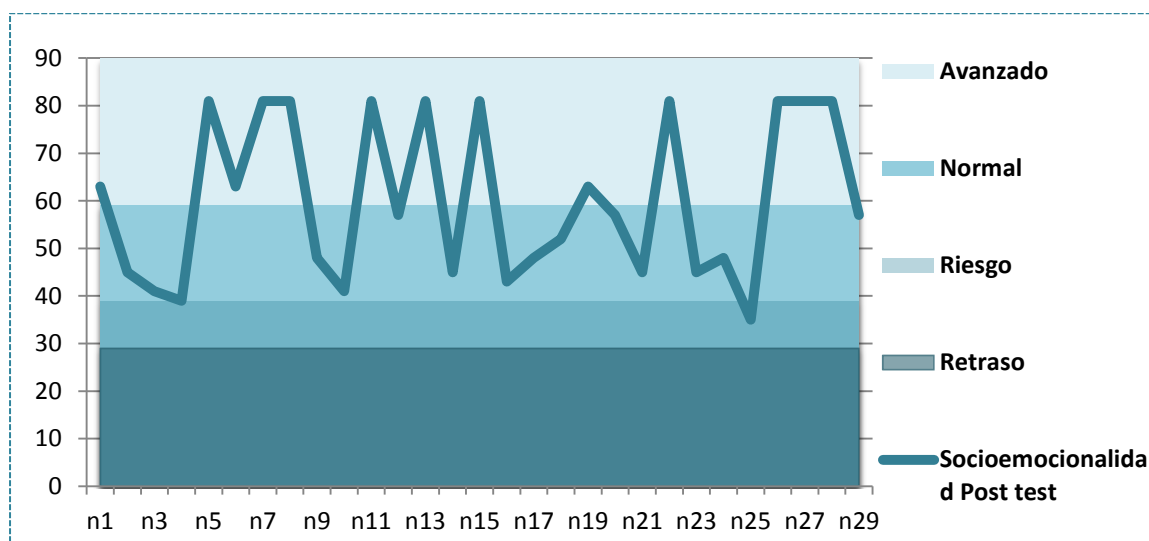


Gráfico 11. Resumen resultados pre - test Socioemocionalidad. Elaboración propia.

4.5.2 Resultados del Post - Test

En la distribución del rendimiento en la segunda medición del test, se observa un resultado bastante heterogéneo, obteniendo una desviación estándar que supera los 16 puntos. De los 29 niños evaluados, existen 13 que se encuentran en la categoría de desempeño avanzado, 14 que se encuentran en el rango normal, quedando sólo 2 sujetos en situación de riesgo, conforme a lo

esperado en sus habilidades socioemocionales.

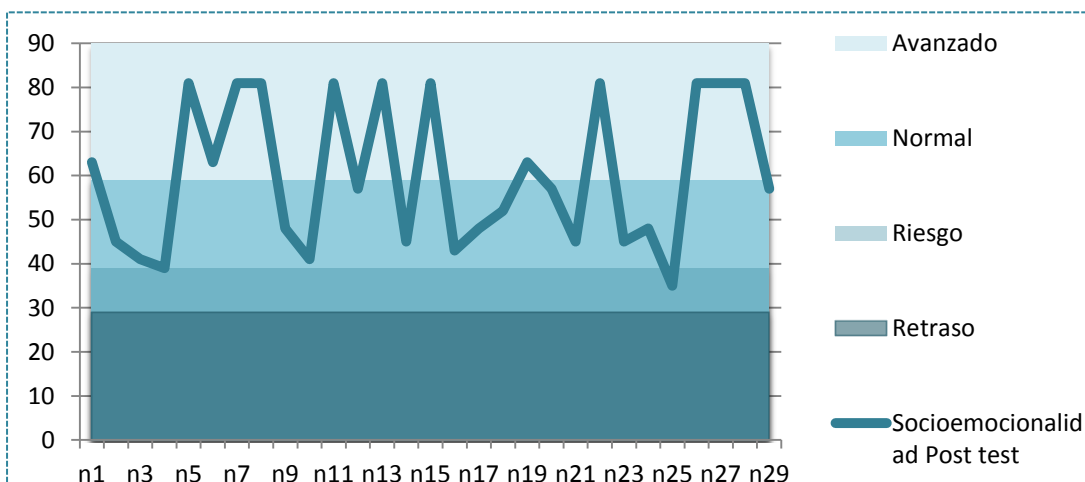


Gráfico 12. Resumen resultados post - test Socioemocionalidad. Elaboración propia.

4.5.3 Comparación de resultados del Pre y Post Test.

Los cambios para la dimensión socioemocionalidad, se encuentra representada en el **gráfico 13** y evidencia que del total de 29 sujetos intervenidos, se estiman 18 que registraron progresos en distintos ítemes (11 niñas y 7 niños) De 10 niños del total intervenido no registran avances y existe uno que evidencia un desempeño peor que en la prueba inicial.

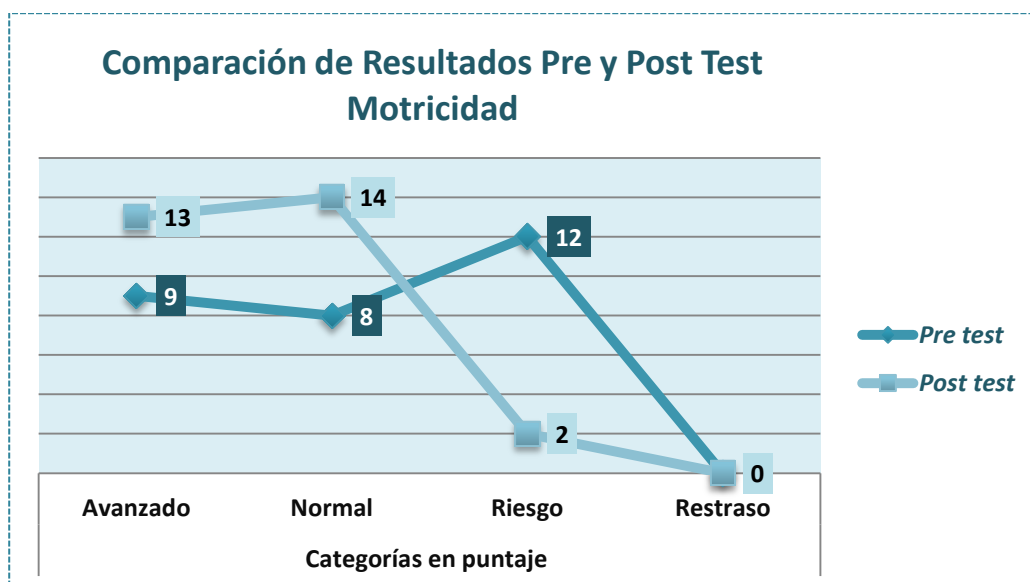


Gráfico 13. Comparación resultados pre y post test Socioemocionalidad. Elaboración propia

En análisis estadístico con prueba t para medias de dos muestras emparejadas se observa un valor de $p=0,007$ (consultar anexo 10) con lo que se evidencia que hay una diferencia significativa en las medias de socioemoemocionalidad del grupo en estudio antes y después de la intervención. Por lo cual se concluye que la intervención a través del programa de habilidades socioemocionales, **si** tiene efectos significativos sobre la misma dimensión socioemoemocionalidad del grupo en estudio.

Los progresos alcanzados por ítemes en la dimensión socioemocionalidad se detallan en el siguiente diagrama.



Diagrama 12. Progresos alcanzados dimensión Socioemocionalidad. Elaboración Propia.

El diagrama nº12 representa el alto impacto en 4 ítemes de la dimensión socioemocionalidad: “Justifica de manera coherente que sacar cosas ajenas es incorrecto” “Solidariza con otros” “Reconoce dos acciones dañinas para la salud y lo justifica” y “Persevera en una actividad que le interesa”. Con una distribución relativamente homogénea de progresos por parte de niños v/s niñas que inicialmente puntuaron 0 en la evaluación de estas habilidades, luego de intervención logran satisfactoriamente el cumplimiento de los objetivos.

A raíz de lo anterior se presenta a continuación la siguiente tabla, en la que se basa el análisis de resultados descrito anteriormente.

4.6 Rangos de Desempeño TADI

RANGO	CONCEPTO	PUNTAJE							
		PRE TEST				POST TEST			
		MUJERES		HOMBRES		MUJERES		HOMBRES	
		CANT.	%	CANT.	%	CANT.	%	CANT.	%
AVANZADO	Puntuación T obtenida de 60 puntos o más. Ítems logrados por sobre la edad en meses. El niño(a) se encuentra en un rango superior en su desarrollo global.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
NORMAL	Puntuación T obtenida entre 40 a 59 puntos. Ítems logrados son los esperados para la edad en meses. El desarrollo global del niño es acorde a su edad.	4	25%	5	31%	10	63%	12	75%
NORMAL CON REZAGO	Puntuación T entre 40 a 59 puntos, sin embargo una o más dimensiones se encuentra por debajo de los 40 puntos. Existe un pequeño atraso en alguna de las áreas de desarrollo.	10	63%	9	56%	6	38%	3	19%
RIESGO	Puntuación T entre 30 y 39 puntos. Los ítems logrados están por debajo el rango de edad. El niño(a) presenta una pequeña demora en la adquisición de ciertas habilidades (ej: el lenguaje) y una cierta disarmonía en su desarrollo.	2	13%	2	13%	0	0%	1	6%
RETRASO	Puntuación T entre 0 y 29 o menos puntos. Los ítems logrados se encuentran muy por debajo de la edad en meses. Existe un desarrollo intelectual disarmónico. Puede estar asociado a ciertos síndromes o trastornos del desarrollo.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabla 6. Rangos de desempeño TADI. Elaboración Propia.

CONCLUSIONES

- ✓ **Evaluar el Aprendizaje y Desarrollo Infantil en sus 4 dimensiones en niños y niñas.**

La evaluación del Aprendizaje y Desarrollo infantil conforme a lo que dispone el instrumento aplicado se divide en las cuatro dimensiones estudiadas: Cognición, Motricidad, Lenguaje y Socioemocionalidad y el análisis de estas puede realizarse de manera independiente o de forma global.

La evaluación inicial aplicada, se resume en el siguiente cuadro que evidencia que los mejores resultados tanto para los niños como las niñas de la muestra se dan en la dimensión motricidad, seguida por socioemocionalidad, cognición y finalmente lenguaje.

Lugar	Dimensión	Promedio Puntaje T del total de la muestra
1º	Motricidad	59
2º	Socioemocionalidad	54
3º	Cognición	53
4º	Lenguaje	48

Tabla 7. Mejores resultados. Elaboración Propia.

Encontrándose todos los promedios de puntajes dentro del rango normal considerado para la edad, las diferencias entre una dimensión y otra pueden explicarse porque los niños de la muestra son niños con desarrollo normal, escolarizados previamente y con un avance curricular relativamente homogéneo entre ellos.

En una revisión general por género se aprecian resultados relativamente homogéneos en su distribución. Sin embargo, y contrariamente a lo señalado por Natalia López Moratalla (2007) en su libro "Cerebro de Mujer, Cerebro de Varón" las diferencias existentes en porcentaje mínimo dentro de la muestra para la dimensión Lenguaje, favorecen a los varones sobre las mujeres en 2 puntos totales, lo que sin ser significativo estadísticamente para el análisis abre la discusión acerca del status normal del desarrollo similar para ambos sexos en este tramo de edad, considerando que los niños evaluados, comparten tiempo de escolarización similares y condiciones socioeconómicas equivalentes en el momento de ser aplicado el instrumento.

La paridad de resultados iniciales tiende a favorecer a los niños con pequeñas diferencias, esto puede explicarse en primera instancia por una mayor tasa de heterogeneidad

Similar a lo ocurrido en la investigación de Echavarri, Godoy & Olaz (2007) las diferencias detectadas en las habilidades cognitivas estudiadas favorecen a las niñas obteniendo 7 puntos más en promedio en la medición inicial. Las niñas se toman habitualmente más tiempo para responder, lo que además disminuye el margen de error por comportamientos impulsivos mayormente apreciado en los niños de este rango de edad. Existen corrientes investigativas que muestran igualdad en el desarrollo cognitivo de hombres y mujeres, otros que segmentan por habilidades y quienes señalan que los hombres son más inteligentes conforme a pruebas psicométricas aplicadas

Grupo	Promedio Puntaje t Cognición	Promedio Puntaje t Motricidad	Promedio Puntaje t Lenguaje	Promedio Puntaje t Socioemocionalidad
Niños	49	60	49	55
Niñas	56	58	47	53

Tabla 8. Comparación puntajes T niños y niñas. Elaboración Propia.

- ✓ **Valorar los progresos alcanzados por los niños y niñas en relación al Aprendizaje y Desarrollo, en sus 4 dimensiones, producto de la intervención.**

En el análisis de los avances o progresos alcanzados por los niños y niñas de la muestra en estudio se hace imprescindible comentar las dificultades propias en el análisis de un grupo que va generando cambios activos permanentemente (evolución natural, biológica, psicológica y social), dada la edad en que son sometidos a la intervención.

Los progresos alcanzados por los niños y niñas de la muestra fueron variables en las distintas dimensiones, registrándose mayores progresos para la dimensión socioemocional, que fue la intervenida directamente por medio de la aplicación del Programa de Estimulación Preescolar de Aprendizaje Socioemocional (PEPAS). Dentro de esta dimensión el ítem que registra mayores progresos corresponde a **“Solidariza con otro/a”** actividad trabajada en tres sesiones del Programa con distintas modalidades. Otro de los ítemes con mayores progresos corresponde a **“Justifica de manera coherente que sacar cosas ajenas es incorrecto”**, lo que desprende dos análisis. Por una parte, existen niños que registran avances tanto en la identificación de tomar cosas ajenas como en la justificación de esto como un acto incorrecto; por otra parte, existe un grupo de niños y niñas que tanto en la evaluación inicial como en la evaluación luego de la intervención, son capaces de identificar que sacar cosas ajenas es incorrecto, sin embargo en el pre - test carecen de la forma coherente para explicar los hechos, precisamente existen objetivos del programa de intervención que apuntan a la correcta expresión de las emociones, objetivo que pudo haber favorecido la manera en que los niños logran justificar lo incorrecto del acto.

Otra de las dimensiones fuertemente impactada luego del programa de intervención es el lenguaje, y las habilidades lingüísticas mayormente favorecidas fueron a su vez **“Identifica la sílaba inicial de las palabras”** y **“Define dos**

palabras”, la primera de ella vinculada al desarrollo de habilidades meta fonológicas presentes en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y aprendizaje esperado para el nivel, pudo verse beneficiada precisamente por el avance curricular regular del nivel, sin guardar mayor relación con el programa aplicado y su impacto directo. En segundo término la habilidad de definir palabras se relaciona con las habilidades semánticas del lenguaje, que se relacionan estrechamente con el conocimiento del mundo por parte de los niños, las modalidades en que este mundo se presenta para ellos y como ellos son capaces de obtener información de él para relacionar, crear, inferir e integrar todo lo que pueden experimentar a través de sus sentidos. Un programa dirigido expresamente a estimular habilidades socioemocionales, favorece en muchos sentidos las capacidades como “definir palabras”, puesto que los niños han sido expuestos constantemente dentro del programa a explicar, detallar, graficar y exponer a los demás en torno a la temática emocional, lo que consecuentemente puede favorecer sus habilidades para estructurar otro tipo de ideas, como palabras seleccionadas para ello.

Por otra parte, en el análisis de la dimensión cognición se aprecian avances en términos generales poco significativos, los ítemes mayormente impactados corresponde a “**Identifica su país**” y “**Reconoce porqué los dibujos son absurdos**” en ambos hay que considerar la evolución natural en primer término para explicar los progresos. En segundo término la identificación de absurdos como variable cognitiva es también parte de la semántica del lenguaje, y como se ha mencionado anteriormente las habilidades lingüísticas son de los aspectos que han recibido un impacto mayor.

Desde otra perspectiva, la dimensión motricidad no parece registrar progresos relevantes, y no existe evidencia que avale que el trabajo socioemocional impacte las habilidades y destrezas físicas en el corto plazo ni en los términos en que fue dada la intervención.

- ✓ **Comparar diferencias obtenidas en las distintas dimensiones del Aprendizaje y Desarrollo, en niños y niñas que cursan Segundo nivel de Transición.**

El rendimiento obtenido por los sujetos de la muestra, evidencia que en tres de las cuatro dimensiones estudiadas (Cognición, Lenguaje y Socioemoemocionalidad) existen diferencias significativas en las medias comparadas luego de la intervención. Pero, si la intervención está netamente vinculada al ámbito socioemocional, lo lógico sería concluir que sólo la dimensión socioemocional recibiría algún tipo de impacto. Sin embargo, bajo la lógica de un cerebro integrado como plantean Siegel y Payne (2011) una estimulación al hemisferio derecho y el fuerte componente emocional que a él se atribuye, podría generar efectos importantes en habilidades meramente cognitivas y lingüísticas que reconocidamente se atribuyen al hemisferio izquierdo del cerebro. El hemisferio derecho a cargo del significado y la sensación de una experiencia de vida, de las sensaciones y de los sentimientos, es el principal beneficiado frente a una intervención como la realizada, sin embargo la presencia de monitoras en el ejercicio y aplicación de la intervención, hace que no sean meras experiencias vividas por los niños y niñas, sino experiencias guiadas que van cobrando sentido, que van haciendo que se conecten a las habilidades lógicas y analíticas del hemisferio con la utilización del lenguaje como principal fuente de comunicación en la dinámica de trabajo dentro de la intervención, y haciendo que cada niño o niña sea capaz de apreciar en su propia conducta las temáticas a tratar en cada una de las sesiones, poniendo en manifiesto sus propias habilidades cognitivas y metacognitivas. El cerebro del niño por tanto, dotado por excelencia de una capacidad neuroplástica que no volverá a tener el resto de su vida, hace que el vínculo entre las funciones atribuidas a distintas áreas del cerebro e incluso de uno y otro hemisferio generen efectos importantes luego de ser intervenido directamente un grupo de habilidades específicas relacionadas con un área en

particular, como es en este caso el Aprendizaje Socioemocional vinculado estrechamente al hemisferio derecho.

De un contenido u otro, como se da en la aplicación de la intervención que se realizó en la presente investigación, impactará positivamente tanto esas conductas como otras que se van entrelazando dado los mecanismos de neuroplasticidad propios del cerebro humano, sobre todo en las primeras etapas del desarrollo.

Existe un mínimo de niños (1 niño y 1 niña) que descendieron sus puntajes en relación a la medición inicial luego de intervención, esto puede atribuirse a factores como las inasistencias a clases los días de las sesiones de talleres, o bajo interés en responder la prueba, situaciones del ambiente y/o entorno, que pudieron haber cursado como distractores, entre otros factores a analizar para justificar el fenómeno.

“Demostrar la eficacia de la aplicación de un Programa de Aprendizaje Socio-emocional en el Aprendizaje y Desarrollo de niños y niñas de 5 años de un colegio Particular Subvencionado de San Bernardo”

Conforme a los datos obtenidos en análisis estadísticas de prueba t, existen diferencias significativas en el Aprendizaje y Desarrollo Infantil para las dimensiones de Cognición, Lenguaje y Socioemocionalidad, luego de la realización de una intervención de Aprendizaje Socioemocional en un grupo de niños y niñas que se encuentran cursando el segundo nivel de transición, lo que confirma la aceptación del supuesto que da origen a la investigación y lleva a afirmar que la intervención de habilidades socioemocionales, no sólo impactará y modificará en sí mismas las distintas dimensiones que se le atribuyen, sino que generará cambios cuantificables y descriptibles en otras áreas del desarrollo.

Francisco Mora (2013) señala que el aprendizaje y desarrollo del cerebro de los niños en las primeras etapas surge de tres conductas básicas que se dan de

manera secuencial: la imitación, la atención compartida y la comprensión empática. En efecto, aplicar en el ámbito educativo estrategias que contemplen esas habilidades de manera directa y sean en sí mismas el objetivo de trabajo, no solamente elementos que asistan la entrega de un contenido u otro, como se da en la aplicación de la intervención que se realizó en la presente investigación, impactará positivamente tanto esas conductas como otras que se van entrelazando dado los mecanismos de neuroplasticidad propios del cerebro humano, sobre todo en las primeras etapas del desarrollo.

Conforme a lo propuesto por Mora, la comprensión empática cuya base es la emoción es una de las puertas de entrada principales al conocimiento y a la construcción del ser humano propiamente. Entonces se deduce que educando emociones podríamos acceder a beneficios en todas las áreas que nos hacen ser personas propiamente dichas.

Plantea también que en las primeras etapas del desarrollo existe un continuo secuencial conformado por emoción-sentimientos-conocimiento-lenguaje, continuo que cobra mucho sentido en la aplicación del programa de intervención PEPAS utilizado para esta investigación, dado que en esa lógica la estimulación de las emociones en un contexto social ha favorecido conforme a lo revisado estadística y descriptivamente habilidades vinculadas a la Cognición (que podríamos homologar con el término conocimiento utilizado por Mora) y al Lenguaje, como últimos.

Los efectos positivos de la intervención socioemocional realizada a través PEPAS, coincide con la investigación realizada por Milicic & cols. (2014) que midió habilidades socioemocionales en niños y niñas de enseñanza básica considerando un grupo control y experimental, el último sometido a una intervención de meses de duración en torno al ASE, constatándose mejoras en la mayoría de los ámbitos evaluados, destacando la autoestima dentro de ellos y contrastando fuertemente con el grupo control, que no recibió intervención alguna.

Las diferencias registradas por sexo dentro de la presente investigación, también coinciden estrechamente con la investigación de Millicic (2014) viéndose mayormente favorecidas las niñas en las dimensiones estudiadas sobre los niños en cuanto a progresos alcanzados.

La eficacia de una intervención socioemocional como la registrada en esta investigación sobre el aprendizaje y desarrollo infantil no hace más que reabrir la discusión y replantear la necesidad latente de capacitar a los educadores de Chile en etapas iniciales de formación o en capacitaciones periódicas dentro del ejercicio, para que en un esfuerzo conjunto sean capaces de complementar sus prácticas con las bases del Aprendizaje Socioemocional, entendiendo que el impacto de aquello va mucho más allá que meras apreciaciones subjetivas de mejora.

Por tanto, conforme a los análisis descriptivos interpretativos y cuantitativos basados en análisis con t de Student, se concluye que se cumple el supuesto de la investigación, dado que producto de la intervención se obtienen diferencias significativas para las dimensiones de cognición, lenguaje y socioemocionalidad, dejando solamente fuera la dimensión motricidad que no evidencia diferencias importantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, M., Castro, M., & Adasme, A. (2009). *Factores que inciden en el Rendimientos Escolar en Chile*. Centros de Estudios de Opinión Ciudadana. Santiago, Chile.
- Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. (6ª.ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero
- Alonso, J.A., Martín F., Ruíz J.L. (2004). *Tema 4: Aprendizaje de conceptos*. Dpto. de Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial. España: Universidad de Sevilla.
- Bentosela, M. & Mustaca. A. (septiembre 2003). El papel de la corteza prefrontal en la motivación y en la conducta intencional. *Suma Psicológica*, 10(2), 154-166.
- Bisquerra R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. 21, nº1 7-43. Recuperado el 9 de marzo de 2015, de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra R. y Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista educación XXI* 10, 61-82. Recuperado el 3 de junio de 2015, de: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, m. R., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Pshychology in the Schools*, 47,(4), 406-417.
- Cassidy, J., & Shaver Ph. (2008). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. Nueva York: The Guilford Press.
- Celedón, S., Muñoz, A., & Olivares, R. (1 de 10 de 2013). Tres Ministerios Concentrarán el 53,8% del gasto fiscal para el próximo año. *El Mercurio Chile*.
- Céspedes, A. (2008). *Educación las emociones, Educación para la vida*. Santiago, Chile: Vergara.
- Céspedes, A. (2013). *Las emociones van a la escuela, el corazón también aprende*. Santiago, Chile: Calpe & Abyla.
- Clarke N. (2010). The impact of a training programme designed to target the emotional intelligence abolisteis of project managers. *International Journal of Project Management*, 28, 461-468. University of Southampton. Inglaterra.
- Cohen J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula: Proyectos estrategias e ideas*. Buenos Aires: Troquel.
- Damasio, A. (2014). *En búsqueda de Spinoza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De la Cruz, M.A. (2000). *Descartes, Mente y Cuerpo*. Texto traducido del original de Robert H. Wozniak. Bryn Mawr College. Catedrático de Filosofía. Leganés (Madrid): I.E.S. Arquitecto Peridis.
- Denham, S., & Burton, R. (2004). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Plubishers.
- Diez de la Cortina, E. (2004). *Thomas Hobbes*. Recuperado el 2 de enero de 2016 de <http://www.cibernous.com/autores/hobbes/teoria/biografia.html>

- Domínguez, E. (2008). *Formación de equipos técnicos para la elaboración de propuestas de política educativa*. Montevideo: UNESCO/MEC.
- DRAE. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado el 26/02/2008 de: <http://www.rae.es/>
- Dulewicz V., Higgs M. (2004). Can emotional intelligence be developed? *International Journal of Human Resource Management*, 15 (1), 95-111.
- Durlak, Joseph A., Weissberg, Roger P., Dymnicki, Allison B., Taylor, R. T., & Schellinger, Kriston. B. (January/February 2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development Journal Chicago*, United States. Recuperado el 17 de agosto de 2014 de: <http://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/meta-analysis-child-development-1.pdf>
- Echavarrí M, Godoy JC. & Olaz F. (2007) Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Univ. Psychol.* Bogotá (Colombia), 6 (2), 319-329.
- Ernst, M.; Pine, D. & Hardin, M. (2006). Triadic model of the neurobiology of motivated behavior in adolescence. *Psychological Medicine*, 36, 299–312. USA.
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (1999). *Qué mide realmente el SIMCE*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 107-161.
- Eyzaguirre, B., & Le Foulon, C. (2001). *La Calidad de La Educación Chilena en Cifras*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Fellner, A., Matthews, G., Funke, G.J., Emo, A. K., Pérez-González, J.C., Zeidner, M., & Roberts, R. (2007). The effects of emotional intelligence on visual search of emotional stimuli and emotion identification. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 51st Annual Meeting. Vol. 51, Individual Differences* (pp. 845-849). Santa Monica, CA, USA: HFES.

- Fernández, O., Luquez, P., & Leal, E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. Maracaibo. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales Universidad Rafael Belloso Chacín*, (12), 63-78.
- Fernández, N. y Extremera, P. (2002). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. España: Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica Universidad de Málaga.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid, España: Aguilar.
- Gallagher, M., McMahan, R.W., Schoenbaum, G. (1999) Orbitofrontal cortex and representation of incentive value in associative learning. *The Journal of Neuroscience*. Recuperado el 15 de julio de 2015, de: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/11744887/WebHTML/pdfs/6610.pdf>.
- García, José Luis. (2006). *Aprendizaje*. Recuperado el 28 de enero de 2016 de: <http://www.jlgcue.es/aprendizaje.htm>
- Garner P. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology. Review*, 22, 297-391. Recuperado el 17 de Agosto de 2014, de: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-010-9129-4#/page-1>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional*. España: Kairós.
- González, M. C., & González, A. (2000). *La Afectividad en el aula de clase*. Colombia: Médica.
- Gutiérrez, L. A. (1999). Construcción de la personalidad moral. *Acción pedagógica*. Universidad de Los Andes. Táchira. Venezuela, 8(2), 94-99. Recuperado el 2 de enero de 2016 de: http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/17033/1/art8_v8n2.pdf

- Havighurst S., Harley A., Prior M. (2010). Building Preschool Children's Emotional Competence: A Parenting Program. *Early Education and Development*, 15(4), 423-448.
- Hernández, P. (2005). ¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 19 (3),45-62.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de Mexico: McGraw-Hill Education.
- Howes C., Rodning C., Galluzo D. & Myers L. (1988). Attachment and child care: Relationship with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly* 36, 403-416.
- Hromek, Robyn & Roffey, Sue (October 2009). Promoting Social and Emotional Learning with Games "It's Fun and We Learn Things". *SAGE Journals. Sydney, Australia*, (40), 626-644.
- Jiménez Morales, M. I., & López Zambra, E. (2009). Inteligencia emocional y Rendimiento Escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 67-77.
- Johnston, E.B. y Johnston, A.V. (1993). *Desarrollo del lenguaje: lineamientos piagetianos*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Jorquera L. & Espinoza I. (2013). *Evaluación y validación de una pauta para medir procesos de mentalización y regulación en contextos de la educación parvularia*. Tesis para optar al grado de Magíster en Estrategias de Intervención en Salud Mental Infantil. Santiago, Chile: Universidad del Desarrollo.
- Kahn, Jennifer the New York Times. (8 de Octubre de 2013). "¿Se puede enseñar la inteligencia emocional?". *Revista YA*, (1568), 48-54.

- Kandell E.R., Schwartz J.H. y Jessell T.M. (2001). *Principios de Neurociencias*. Madrid: McGraw-Hill.
- Leal s. Francisco. (2005). *Un instrumento para la evaluación desarrollo infantil con participación de los padres*. Recuperado el 17 de agosto de 2014 de: http://www.aidep.org/03_ridep/R19/R193.pdf
- Lecannelier F. (2012). Programas de intervención en el aumento de la seguridad del apego en contextos vitales: La experiencia chilena. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y adolescente*, 20,19-29.
- Lecannelier F. (2013). A.M.A.R un modelo de intervención basado en el fomento del apego. En G. Posada, B. Torres & J. Causadias (Eds.) *Investigación y aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Madrid: Prismática.
- Lecannelier, F. (2008). Apego y Aprendizaje Socio-Afectivo en el contexto de la educación preescolar. *Repsi*, (100), 34-45.
- Lecannelier, F. (2013). *¿Qué es el apego y cómo podemos fomentarlo con nuestros hijos/as?* Recuperado de Chile Crece Contigo, el 25 de mayo de 2016 de: <http://www.crececontigo.gob.cl/adultos/columnas/que-es-el-apego-y-como-podemos-fomentarlo-con-nuestros-hijas/>
- Lecannelier, F., Flores, F., Hoffmann, M., & Vega, T. (2010). "Trayectorias Tempranas de la Agresión: evidencias y propuesta de modelo preventivo". En D. Sirlopú, & H. Salgado. *Infancia y Adolescencia en Riesgo: desafíos y aportes de la psicología en Chile* (pp. 39-63). Santiago: Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo.
- López Moratalla, Natalia (2007). *Cerebro de Mujer, Cerebro de Varón*. Madrid: Dialp D.L.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa*. (2ª.ed.). Madrid: Alianza.

- Lladó, Z. (2002). *Análisis de las teorías clásicas del aprendizaje, como base en el diseño y desarrollo de programas a distancia y en línea*. Tesis de Maestría en Tecnología. Bogotá, Colombia: Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Manes, Facundo & Niro, Mateo. (2014). *Usar el cerebro*. Buenos Aires: Planeta.
- Marks N. (2011). *The Happiness Manifesto: how nations and people can nutriré well-being*. Londres. Inglaterra: TED Books.
- Martorell, J.L., Prieto, J.L. (2002). *UNED Curso de Acceso - Introducción a la Psicología. Resumen del Manual de Fundamentos de la Psicología*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. Colección de Psicología.
- Maturana H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación Política*. Santiago-Chile: Dolmen Ensayo.
- Mesurado, B. (2008). *Explicaciones psicológicas sobre la motivación y el sustrato neurobiológico que posibilita la misma*. Recuperado el 17 de agosto de 2014 de sitio web de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. VII – 19: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/psico/article/view/1299/1674>
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti: la construcción del autoestima en el contexto escolar*. Santiago, Chile: LOM.
- Milicic, N., Alcalay L., Berger, Ch. y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje Socioemocional: Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Emocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Santiago: Ariel.
- MINEDUC (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Unidad de Curriculum y Evaluación*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC, 2011). *Ley N° 20.059 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016). *Alumnos Prioritarios y Preferentes*. Recuperado el 25 de octubre de 2016, de <http://sep.mineduc.cl/alumnos-prioritarios-preferente/>.

Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016). *LEY Nº 20.248*. Recuperado el 25 de octubre de 2016, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142030.Ley N 20248 Ley de Subvencion Escolar Preferencial.pdf

Molina, M., Ampudia, M., Aguas, S., Guasch, L., & Tomás, J. (1999). *Desarrollo del lenguaje. Actitudes educativas, trastornos del lenguaje y otras alteraciones en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Laertes.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. España: Alianza.

Mora, F., & Sanguinetti A. (2004). *Diccionario de Neurociencia*. España: Alianza.

Ogunyemi A.O. (2008). Efectos medidos de técnicas de provocación y dominio emocional en el fomento de la inteligencia emocional con adolescentes nigerianos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 281-296. Recuperado el 23 de mayo de 2014, de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?198>

Orgilés, M., et al. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como predictoras del rendimiento académico. Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante España. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (26),057-072. Recuperado el 23 de mayo de 2014 de: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551004.pdf>

Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.

Oyarbide, M. Ayamburu (2014). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(7),9-13.

- Pascual-Castroviejo, I. (1996). Plasticidad cerebral. *Revista de neurología*, 24(135), 1361-1366.
- Pérez Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Mercader, I., Molero, M., & García Rubira, M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, (11), 401-412. Recuperado el 25 de mayo de 2016 de: <http://www.ijpsy.com/volumen11/num3/307/rendimiento-acadmico-y-conductas-antisociales-ES.pdf>
- Piaget, J. (1970). *“La teoría de Piaget” Traducido por Martin Serigós. Obra original publicada en 1970.* Recuperado el 15 de mayo de 2015 de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Piaget_Unidad_2.pdf
- Puyuelo, M y Rondal, J.A. (2000). *“Evaluación del lenguaje”*. Barcelona: Masson.
- Ramírez, M. J. (2011). El SIMCE en el contexto de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Opciones para mejorar nuestro sistema de evaluación. *Centro de Estudios Públicos*, (123), 213-235.
- Rice, P. (1997) *“Desarrollo humano, Estudio del ciclo vital”*. (2ª.ed.). Ciudad de Mexico: Pearson Educación
- Rizzoli – Cordoba & cols. (2013). Validación de un instrumento para la detección oportuna de problemas de desarrollo en menores de 5 años en México. *Boletín Médico Hospital Infantil de México*. 70(3), 3-10.
- Rizzoli-Córdoba A. Schnaas-Arrieta, L & Cols. (2013). Validación de un instrumento para la detección oportuna de problemas de desarrollo en menores de 5 años en México. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 70,195-208.
- Rogers, C. (2003). *El proceso de convertirse en persona*. Argentina: Paidós
- Saarni, C. (1999). *Children’s emotional competence*. Nueva York: The Guilford Press.

- Salmurri F. & Skoknic V. (2005). Efectos conductuales de la educación emocional en alumnos de Educación Básica. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XIV (1), 9-28.
- San Bernardo, I. M. (s.f.). *San Bernardo Crece con Todos*. Recuperado del sitio web de la Ilustre Municipalidad de San Bernardo. Recuperado el 17 de agosto de 2014 de: <http://www.sanbernardo.cl/>
- Santibáñez L., & Calderón, D. (2014). *Los invisibles, las niñas y los niños de 0 a 6 años: Estado de la Educación en México 2014*. Ciudad de Mexico. Mexicanos Primero Visión 2030.
- Segura, C. C., & Pons Peregort, O. (2005). La motivación: actor clave en el rendimiento de las personas y en el resultado de las organizaciones. *IX Congreso de Ingeniería Organización Gijón*, (pp.1-4). Departamento de Organización de Empresas Universidad Politécnica de Cataluña. España.
- Segura, M. (2005). ¿Cómo propiciar en los niños afectividad y autonomía? *Revista de Educación Cultura y Sociedad Umbral*, (8) ,160-163.
- Sicolog. (2010). *TEPSI Síntesis del primer capítulo del manual de administración del TEPSI*. Recuperado el 14 de junio de 2016 de: <http://sicolog.com/?a=56>
- Siegel D. & Payne Bryson T. (2011). *El Cerebro del niño*. Traducido por Isabel Ferrer. Barcelona: Alba
- Slide Share (s.f). *Tepsi, Test de desarrollo psicomotor 2 – 5 a*. Recuperado del sitio Slide Share. Recuperado el 14 de junio de 2016 de: http://es.slideshare.net/MConstanzaBl/tepsi-test-de-desarrollo-psicomotor-2-5-a?qid=b30647fe-29f5-400f-a4b3-e8dacf5149cf&v=&b=&from_search=12
- Tremblay & Schulz. (1999). Relative reward preference in primate orbitofrontal cortex. *Nature*. 398, 704-708. Recuperado el 15 de julio de 2015, de https://www.researchgate.net/publication/13071764_Tremblay_L_Schultz_W

Relative reward preference in primate orbitofrontal cortex Nature 398 704-708

University of Cambridge. (2014). *Children with autism have elevated levels of steroid hormones in the womb*. University of Cambridge Recuperado el 8 de octubre de 2015 de: <http://www.cam.ac.uk/research/news/children-with-autism-have-elevated-levels-of-steroid-hormones-in-the-womb>

Urbina, S. (2003). *Informática y Teorías del Aprendizaje*. Recuperado del Sitio Web de Universitat de les Illes Balears. Recuperado el 17 de agosto de 2014 de: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/gte41.pdf> el 12/02/2016

ANEXOS

Anexo 1 - Consentimientos Informados

"Incidencia de las Habilidades Socioemocionales en el Desarrollo y Aprendizaje, en preescolares de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Bernardo"
Loreto Lagos - Gabriela Soto - Paola Vallejos

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por la presente doy mi autorización para la aplicación de TADI (Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil) y PHASEP, Programa de Habilidades Socioemocionales, por parte de los docentes investigadores del Magister en Neurociencias Aplicadas a la Educación Infantil de la Facultad de Educación y Ciencias de la Familia de la U.F.T.

A Yimsay Martina Iriarte Figueroa
(Indicar nombre completo del alumno)

En mi condición de madre
(Indicar padre - madre - tutor)

Yasmin Soto
Firma

Nombre del Apoderado: YASMIN FIGUEROA
R.U.T. 15387909-5
Domicilio: SNA TERESA #1602
Teléfono: 50306478
Fecha: 30/4/14

! "Incidencia de las Habilidades Socioemocionales en el Desarrollo y Aprendizaje, en preescolares de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Bernardo"
Loreto Lagos - Gabriela Soto - Paola Vallejos

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por la presente doy mi autorización para la aplicación de TADI (Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil) y PHASEP, Programa de Habilidades Socioemocionales, por parte de los docentes investigadores del Magister en Neurociencias Aplicadas a la Educación Infantil de la Facultad de Educación y Ciencias de la Familia de la U.F.T.

A Maykol Andrés Palavicino Vera
(Indicar nombre completo del alumno)

En mi condición de Madre
(Indicar padre - madre - tutor)

Venauca Vera
Firma

Nombre del Apoderado: Verónica Vera Cabrera
R.U.T. 15463694-3
Domicilio: Pje Don Bosco #14280
Teléfono: 99062113
Fecha: 30/4/14

"Incidencia de las Habilidades Socioemocionales en el Desarrollo y Aprendizaje, en
preescolares de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Bernardo"
Loreto Lagos - Gabriela Soto - Paola Vallejos

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por la presente doy mi autorización para la aplicación de TADI (Test de Aprendizaje y
Desarrollo Infantil) y PHASEP, Programa de Habilidades Socioemocionales, por parte de los
docentes investigadores del Magister en Neurociencias Aplicadas a la Educación Infantil de la
Facultad de Educación y Ciencias de la Familia de la U.F.T.

A Gabriel Habyn San Martín Ricouz.
(Indicar nombre completo del alumno)

En mi condición de Sara Ricouz Saavedra.
(Indicar padre - madre - tutor)


Firma

Nombre del Apoderado: Sara Ricouz Saavedra.
R.U.T. 15.483.076-6
Domicilio: Avales 1261 depto 11 Villa Andes I San Bdo.
Teléfono: 2-0451174
Fecha: 5/05/14

"Incidencia de las Habilidades Socioemocionales en el Desarrollo y Aprendizaje, en
preescolares de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Bernardo"
Loreto Lagos - Gabriela Soto - Paola Vallejos

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por la presente doy mi autorización para la aplicación de TADI (Test de Aprendizaje y
Desarrollo Infantil) y PHASEP, Programa de Habilidades Socioemocionales, por parte de los
docentes investigadores del Magister en Neurociencias Aplicadas a la Educación Infantil de la
Facultad de Educación y Ciencias de la Familia de la U.F.T.

A Valentino Masera Vásquez Gutiérrez
(Indicar nombre completo del alumno)

En mi condición de Masera
(Indicar padre - madre - tutor)

[Firma]
Firma

Nombre del Apoderado: Solano Gutiérrez
R.U.T. 17688506-J
Domicilio: Coubero Jorge Valenzuela #14322
Teléfono: 0979057446
Fecha: 29/4/14

Anexo 2 - Protocolos de Aplicación TADI

DATOS APLICACIÓN		
NOMBRE	IRIARTE NIMSAY	
FECHA DE NACIMIENTO	13 - 03 - 2009	
APLICACIÓN PRE TEST	06 - 05 - 2014	EDAD A LA FECHA: 5 AÑOS 2 MESES
APLICACIÓN POST TEST	10 - 07 - 2014	EDAD A LA FECHA: 5 AÑOS 4 MESES

COGNICIÓN			PRETEST	POSTEST
4a 1d - 4a 6m 0d	36	Conoce algunos lugares del entorno cercano		
	37	Conoce funciones de partes del cuerpo		
	38	Repite tres dígitos		
	39	Recuerda tarjeta que falta		
4a 6m 1d - 5a 0d	40	Conoce dos ocupaciones		
	41	Conoce uso del computador		
	42	Agrupar según tamaño y color	1	
	43	Conoce analogías opuestas	1	
5a 1d - 6a 0d	44	Asocia número con cantidad	1	
	45	Identifica su país	0	1
	46	Explica por qué los dibujos son absurdos	0	1
	47	Clasifica animales de acuerdo con su forma de desplazamiento		1
6a 1d - 7a 0d	48	Reconocer similitudes y diferencias		1
	49	Resuelve un problema matemático		1
	50	Encuentra semejanzas en objetos		1
	51	Ordena una historia		0
	52	Forma figuras de acuerdo con modelo		0

MOTRICIDAD			PRETEST	POSTEST
4a 1d - 4a 6m 0d	34	Toma la pelota grande con las manos		
	35	Anda en bicicleta con ruedas de apoyo o a caballo con ayuda		
	36	Usa el lápiz con movimiento de dedos		
	37	Construye pirámides con seis cubos		
4a 6m 1d - 5a 0d	38	Da tres saltos en un pie en el mismo lugar		
	39	Copia un círculo y una cruz		
	40	Recorta un semicírculo con tijeras		
5a 1d - 6a 0d	41	Junta las líneas entrecortadas en forma de olas	1	1
	42	Salta dos metros en un pie	1	1
	43	Copia un triángulo	1	1
6a 1d - 7a 0d	44	Traza una línea horizontal entre dos puntos	1	1
	45	Mantiene el equilibrio en la punta de los pies con los ojos cerrados	1	1
	46	Reconoce los lados derecho e izquierdo del cuerpo	1	1
	47	Anda en bicicleta sin ruedas de apoyo o a caballo sin ayuda	1	1

LENGUAJE			PRET EST	POST EST
4a 1d – 4a 6m 0d	37	Identifica todas las imágenes de una lámina		
	38	Nombra todas las acciones de una lámina		
	39	Descompone dos palabras en sílabas usando las palmas		
	40	Diferencia entre dibujos y palabras		
	41	Responde dos preguntas sobre un relato		
4a 6m 1d – 5a 0d	42	Reconoce el sonido de la letra inicial de una palabra		
	43	Nombra siete animales	1	
	44	Describe escenas usando acciones y sustantivos	1	
	45	Comprende el plural	1	
5a 1d – 6a 0d	46	Identifica la sílaba inicial de una palabra	0	1
	47	Define dos palabras	0	1
	48	Responde tres preguntas sobre un relato		1
	49	Identifica todas las imágenes de una lámina		1
	50	Identifica dos partes de una frase		1
6a 1d – 7a 0d	51	Identifica la sílaba inicial de tres palabras		0
	52	Nombra cuatro tipos de instrumentos musicales o pájaros		0
	53	Escribe dos palabras		
	54	Responde preguntas implícitas de un relato		
	55	Lee una frase en voz alta		

SOCIOEMOCIONALIDAD			PRETE ST	POSTE ST
4a 1d – 4a 6m 0d	39	Reconoce dos comportamientos peligrosos de una lámina		
	40	Expresa cariño a sus amigos / as		
	41	Distingue acciones positivas y negativas de una lámina		
	42	Da dos alternativas de regalo		
4a 6m 1d – 5a 0d	43	Nombra tres estados emocionales de una lámina		
	44	Se "hace valer" socialmente		
	45	Contesta lo que sabe hacer bien	1	
	46	Se incorpora a juegos de grupo	1	
	47	Distingue entre alimentos saludables y no saludables	1	
5a 1d – 6a 0d	48	Solidariza con otro / a	0	1
	49	Justifica de manera coherente que sacar cosas ajenas es incorrecto	0	1
	50	Persevera en una actividad que le interesa		1
	51	Reconocer dos acciones dañinas para la salud y lo justifica		1
6a 1d – 7a 0d	52	Justifica de manera coherente que burlarse de otro / a es incorrecto		1
	53	Justifica de manera coherente que hay que incluir a personas con necesidades físicas especiales		1
	54	Expresa la rabia adecuadamente		1
	55	Justifica de manera coherente que mentir es incorrecto		1
	56	Propone alternativas positivas frente a las dificultades		0

DATOS APLICACIÓN		
NOMBRE	SAN MARTÍN GABRIEL	
FECHA DE NACIMIENTO	18 - 12 - 2008	
APLICACIÓN PRE TEST	07 - 05 - 2014	EDAD A LA FECHA: 5 AÑOS 5 MESES
APLICACIÓN POST TEST	11 - 07 - 2014	EDAD A LA FECHA: 5 AÑOS 7 MESES

COGNICIÓN			PRETEST	POSTEST
4a 1d – 4a 6m 0d	36	Conoce algunos lugares del entorno cercano		
	37	Conoce funciones de partes del cuerpo		
	38	Repite tres dígitos		
	39	Recuerda tarjeta que falta		
4a 6m 1d – 5a 0d	40	Conoce dos ocupaciones		
	41	Conoce uso del computador		
	42	Agrupar según tamaño y color	1	
	43	Conoce analogías opuestas	1	
	44	Asocia número con cantidad	1	
5a 1d – 6a 0d	45	Identifica su país	0	1
	46	Explica por qué los dibujos son absurdos	0	1
	47	Clasifica animales de acuerdo con su forma de desplazamiento		1
	48	Reconocer similitudes y diferencias		0
6a 1d – 7a 0d	49	Resuelve un problema matemático		0
	50	Encuentra semejanzas en objetos		
	51	Ordena una historia		
	52	Forma figuras de acuerdo con modelo		

MOTRICIDAD			PRETEST	POSTEST
4a 1d – 4a 6m 0d	34	Toma la pelota grande con las manos		
	35	Anda en bicicleta con ruedas de apoyo o a caballo con ayuda		
	36	Usa el lápiz con movimiento de dedos		
	37	Construye pirámides con seis cubos		
4a 6m 1d – 5a 0d	38	Da tres saltos en un pie en el mismo lugar		
	39	Copia un círculo y una cruz		
	40	Recorta un semicírculo con tijeras		
5a 1d – 6a 0d	41	Junta las líneas entrecortadas en forma de olas	1	1
	42	Salta dos metros en un pie	1	1
	43	Copia un triángulo	1	1
6a 1d – 7a 0d	44	Traza una línea horizontal entre dos puntos	1	1
	45	Mantiene el equilibrio en la punta de los pies con los ojos cerrados	1	1
	46	Reconoce los lados derecho e izquierdo del cuerpo	0	0
	47	Anda en bicicleta sin ruedas de apoyo o a caballo sin ayuda	0	0

LENGUAJE			PRETEST	POSTEST
4a 1d – 4a 6m 0d	37	Identifica todas las imágenes de una lámina		
	38	Nombra todas las acciones de una lámina		
	39	Descompone dos palabras en sílabas usando las palmas		
	40	Diferencia entre dibujos y palabras		
	41	Responde dos preguntas sobre un relato		
4a 6m 1d – 5a 0d	42	Reconoce el sonido de la letra inicial de una palabra		
	43	Nombra siete animales		
	44	Describe escenas usando acciones y sustantivos		
	45	Comprende el plural		
5a 1d – 6a 0d	46	Identifica la sílaba inicial de una palabra	1	1
	47	Define dos palabras	1	1
	48	Responde tres preguntas sobre un relato	1	1
	49	Identifica todas las imágenes de una lámina	1	1
	50	Identifica dos partes de una frase	1	1
6a 1d – 7a 0d	51	Identifica la sílaba inicial de tres palabras	1	1
	52	Nombra cuatro tipos de instrumentos musicales o pájaros	1	1
	53	Escribe dos palabras	1	1
	54	Responde preguntas implícitas de un relato	1	1
	55	Lee una frase en voz alta	0	1

SOCIOEMOCIONALIDAD			PRETEST	POSTEST
4a 1d – 4a 6m 0d	39	Reconoce dos comportamientos peligrosos de una lámina		
	40	Expresa cariño a sus amigos / as		
	41	Distingue acciones positivas y negativas de una lámina		
	42	Da dos alternativas de regalo		
4a 6m 1d – 5a 0d	43	Nombra tres estados emocionales de una lámina		
	44	Se “hace valer” socialmente		
	45	Contesta lo que sabe hacer bien		
	46	Se incorpora a juegos de grupo		
	47	Distingue entre alimentos saludables y no saludables		
5a 1d – 6a 0d	48	Solidariza con otro / a	1	1
	49	Justifica de manera coherente que sacar cosas ajenas es incorrecto	1	1
	50	Persevera en una actividad que le interesa	1	1
	51	Reconocer dos acciones dañinas para la salud y lo justifica	1	1
6a 1d – 7a 0d	52	Justifica de manera coherente que burlarse de otro / a es incorrecto	1	1
	53	Justifica de manera coherente que hay que incluir a personas con necesidades físicas especiales	1	1
	54	Expresa la rabia adecuadamente	1	1
	55	Justifica de manera coherente que mentir es incorrecto	1	1
	56	Propone alternativas positivas frente a las dificultades	1	1

DATOS APLICACIÓN		
NOMBRE	PALAVECINO MAYKOL	
FECHA DE NACIMIENTO	20 - 08 - 2008	
APLICACIÓN PRE TEST	06 - 05 - 2014	EDAD A LA FECHA: 5 AÑOS 9 MESES
APLICACIÓN POST TEST	10 - 07 - 2014	EDAD A LA FECHA: 5 AÑOS 11 MESES

COGNICIÓN			PRETEST	POSTEST
4a 1d - 4a 6m 0d	36	Conoce algunos lugares del entorno cercano		
	37	Conoce funciones de partes del cuerpo		
	38	Repite tres dígitos		
	39	Recuerda tarjeta que falta		
4a 6m 1d - 5a 0d	40	Conoce dos ocupaciones		
	41	Conoce uso del computador		
	42	Agrupar según tamaño y color		
	43	Conoce analogías opuestas		
	44	Asocia número con cantidad		
5a 1d - 6a 0d	45	Identifica su país	1	1
	46	Explica por qué los dibujos son absurdos	1	1
	47	Clasifica animales de acuerdo con su forma de desplazamiento	1	1
	48	Reconocer similitudes y diferencias	1	1
6a 1d - 7a 0d	49	Resuelve un problema matemático	1	1
	50	Encuentra semejanzas en objetos	1	1
	51	Ordena una historia	1	1
	52	Forma figuras de acuerdo con modelo	0	1

MOTRICIDAD			PRETEST	POSTEST
4a 1d - 4a 6m 0d	34	Toma la pelota grande con las manos		
	35	Anda en bicicleta con ruedas de apoyo o a caballo con ayuda		
	36	Usa el lápiz con movimiento de dedos		
	37	Construye pirámides con seis cubos		
4a 6m 1d - 5a 0d	38	Da tres saltos en un pie en el mismo lugar		
	39	Copia un círculo y una cruz		
	40	Recorta un semicírculo con tijeras		
5a 1d - 6a 0d	41	Junta las líneas entrecortadas en forma de olas	1	1
	42	Salta dos metros en un pie	1	1
	43	Copia un triángulo	1	1
6a 1d - 7a 0d	44	Traza una línea horizontal entre dos puntos	1	1
	45	Mantiene el equilibrio en la punta de los pies con los ojos cerrados	1	1
	46	Reconoce los lados derecho e izquierdo del cuerpo	1	1
	47	Anda en bicicleta sin ruedas de apoyo o a caballo sin ayuda	1	1

LENGUAJE			PRETEST	POSTEST
4a 1d – 4a 6m 0d	37	Identifica todas las imágenes de una lámina		
	38	Nombra todas las acciones de una lámina		
	39	Descompone dos palabras en sílabas usando las palmas		
	40	Diferencia entre dibujos y palabras		
	41	Responde dos preguntas sobre un relato		
4a 6m 1d – 5a 0d	42	Reconoce el sonido de la letra inicial de una palabra		
	43	Nombra siete animales		
	44	Describe escenas usando acciones y sustantivos		
	45	Comprende el plural		
5a 1d – 6a 0d	46	Identifica la sílaba inicial de una palabra	1	1
	47	Define dos palabras	1	1
	48	Responde tres preguntas sobre un relato	1	1
	49	Identifica todas las imágenes de una lámina	1	1
	50	Identifica dos partes de una frase	0	0
6a 1d – 7a 0d	51	Identifica la sílaba inicial de tres palabras	0	0
	52	Nombra cuatro tipos de instrumentos musicales o pájaros		
	53	Escribe dos palabras		
	54	Responde preguntas implícitas de un relato		
	55	Lee una frase en voz alta		

SOCIOEMOCIONALIDAD			PRETEST	POSTEST
4a 1d – 4a 6m 0d	39	Reconoce dos comportamientos peligrosos de una lámina		
	40	Expresa cariño a sus amigos / as		
	41	Distingue acciones positivas y negativas de una lámina		
	42	Da dos alternativas de regalo		
4a 6m 1d – 5a 0d	43	Nombra tres estados emocionales de una lámina		
	44	Se “hace valer” socialmente		
	45	Contesta lo que sabe hacer bien		
	46	Se incorpora a juegos de grupo		
	47	Distingue entre alimentos saludables y no saludables		
5a 1d – 6a 0d	48	Solidariza con otro / a	1	1
	49	Justifica de manera coherente que sacar cosas ajenas es incorrecto	1	1
	50	Persevera en una actividad que le interesa	1	1
	51	Reconocer dos acciones dañinas para la salud y lo justifica	1	1
6a 1d – 7a 0d	52	Justifica de manera coherente que burlarse de otro / a es incorrecto	1	1
	53	Justifica de manera coherente que hay que incluir a personas con necesidades físicas especiales	1	1
	54	Expresa la rabia adecuadamente	1	1
	55	Justifica de manera coherente que mentir es incorrecto	1	1
	56	Propone alternativas positivas frente a las dificultades	1	1

DATOS APLICACIÓN		
NOMBRE	VÁSQUEZ VALENTINA	
FECHA DE NACIMIENTO	17 - 09 - 2008	
APLICACIÓN PRE TEST	07 - 05 - 2014	EDAD A LA FECHA: 5 AÑOS 8 MESES
APLICACIÓN POST TEST	11 - 07 - 2014	EDAD A LA FECHA: 5 AÑOS 10 MESES

COGNICIÓN			PRETEST	POSTEST
4a 1d - 4a 6m 0d	36	Conoce algunos lugares del entorno cercano		
	37	Conoce funciones de partes del cuerpo		
	38	Repite tres dígitos		
	39	Recuerda tarjeta que falta		
4a 6m 1d - 5a 0d	40	Conoce dos ocupaciones		
	41	Conoce uso del computador		
	42	Agrupar según tamaño y color		
	43	Conoce analogías opuestas		
5a 1d - 6a 0d	44	Asocia número con cantidad		
	45	Identifica su país	1	1
	46	Explica por qué los dibujos son absurdos	1	1
	47	Clasifica animales de acuerdo con su forma de desplazamiento	1	1
6a 1d - 7a 0d	48	Reconocer similitudes y diferencias	1	1
	49	Resuelve un problema matemático	1	1
	50	Encuentra semejanzas en objetos	1	1
	51	Ordena una historia	1	1
	52	Forma figuras de acuerdo con modelo	0	0

MOTRICIDAD			PRETEST	POSTEST
4a 1d - 4a 6m 0d	34	Toma la pelota grande con las manos		
	35	Anda en bicicleta con ruedas de apoyo o a caballo con ayuda		
	36	Usa el lápiz con movimiento de dedos		
	37	Construye pirámides con seis cubos		
4a 6m 1d - 5a 0d	38	Da tres saltos en un pie en el mismo lugar		
	39	Copia un círculo y una cruz		
	40	Recorta un semicírculo con tijeras		
5a 1d - 6a 0d	41	Junta las líneas entrecortadas en forma de olas	1	1
	42	Salta dos metros en un pie	1	1
	43	Copia un triángulo	1	1
6a 1d - 7a 0d	44	Traza una línea horizontal entre dos puntos	1	1
	45	Mantiene el equilibrio en la punta de los pies con los ojos cerrados	0	0
	46	Reconoce los lados derecho e izquierdo del cuerpo	0	0
	47	Anda en bicicleta sin ruedas de apoyo o a caballo sin ayuda		

LENGUAJE			PRETEST	POSTEST
4a 1d – 4a 6m 0d	37	Identifica todas las imágenes de una lámina		
	38	Nombra todas las acciones de una lámina		
	39	Descompone dos palabras en sílabas usando las palmas		
	40	Diferencia entre dibujos y palabras		
	41	Responde dos preguntas sobre un relato		
4a 6m 1d – 5a 0d	42	Reconoce el sonido de la letra inicial de una palabra		
	43	Nombra siete animales	1	
	44	Describe escenas usando acciones y sustantivos	1	
	45	Comprende el plural	1	
5a 1d – 6a 0d	46	Identifica la sílaba inicial de una palabra	0	1
	47	Define dos palabras	0	1
	48	Responde tres preguntas sobre un relato		1
	49	Identifica todas las imágenes de una lámina		0
	50	Identifica dos partes de una frase		0
6a 1d – 7a 0d	51	Identifica la sílaba inicial de tres palabras		
	52	Nombra cuatro tipos de instrumentos musicales o pájaros		
	53	Escribe dos palabras		
	54	Responde preguntas implícitas de un relato		
	55	Lee una frase en voz alta		

SOCIOEMOCIONALIDAD			PRETEST	POSTEST
4a 1d – 4a 6m 0d	39	Reconoce dos comportamientos peligrosos de una lámina		
	40	Expresa cariño a sus amigos / as		
	41	Distingue acciones positivas y negativas de una lámina		
	42	Da dos alternativas de regalo		
4a 6m 1d – 5a 0d	43	Nombra tres estados emocionales de una lámina		
	44	Se “hace valer” socialmente		
	45	Contesta lo que sabe hacer bien	1	
	46	Se incorpora a juegos de grupo	1	
	47	Distingue entre alimentos saludables y no saludables	1	
5a 1d – 6a 0d	48	Solidariza con otro / a	0	1
	49	Justifica de manera coherente que sacar cosas ajenas es incorrecto	0	1
	50	Persevera en una actividad que le interesa		1
	51	Reconocer dos acciones dañinas para la salud y lo justifica		1
6a 1d – 7a 0d	52	Justifica de manera coherente que burlarse de otro / a es incorrecto		1
	53	Justifica de manera coherente que hay que incluir a personas con necesidades físicas especiales		1
	54	Expresa la rabia adecuadamente		0
	55	Justifica de manera coherente que mentir es incorrecto		0
	56	Propone alternativas positivas frente a las dificultades		

Anexo 3 - Resultados Pre – Test TADI

Individuos	Sexo	SUJETO	Cognición	RANGO	Motricidad	RANGO	Lenguaje	RANGO	Socioemocionalidad	RANGO	TOTAL	RANGO
1	Mujer	1	59	Normal	49	Normal	47	Normal	48	Normal	51	NORMAL
2	Mujer	2	40	Normal	37	Riesgo	53	Normal	43	Normal	43	NORMAL
3	Mujer	3	35	Riesgo	49	Normal	37	Riesgo	37	Riesgo	40	NORMAL
4	Mujer	4	37	Riesgo	49	Normal	37	Riesgo	35	Riesgo	40	NORMAL
5	Mujer	5	81	Normal	37	Riesgo	81	Normal	81	Normal	70	NORMAL
6	Mujer	6	40	Normal	81	Normal	39	Riesgo	37	Riesgo	49	NORMAL
7	Mujer	7	81	Normal	61	Normal	70	Normal	81	Normal	73	NORMAL
8	Mujer	8	59	Normal	81	Normal	39	Riesgo	48	Normal	57	NORMAL
9	Mujer	9	40	Normal	35	Riesgo	31	Riesgo	48	Normal	39	RIESGO
10	Mujer	10	59	Normal	61	Normal	39	Riesgo	37	Riesgo	49	NORMAL
11	Mujer	11	59	Normal	81	Normal	35	Riesgo	81	Normal	64	NORMAL
12	Mujer	12	59	Normal	81	Normal	37	Riesgo	52	Normal	57	NORMAL
13	Mujer	13	64	Normal	81	Normal	63	Normal	81	Normal	72	NORMAL
14	Mujer	14	40	Normal	37	Riesgo	39	Riesgo	37	Riesgo	38	RIESGO
15	Mujer	15	81	Normal	54	Normal	70	Normal	57	Normal	66	NORMAL
16	Mujer	16	64	Normal	49	Normal	39	Riesgo	37	Riesgo	47	NORMAL
17	Hombre	1	59	Normal	54	Normal	39	Riesgo	37	Riesgo	47	NORMAL
18	Hombre	2	64	Normal	54	Normal	63	Normal	52	Normal	58	NORMAL
19	Hombre	3	40	Normal	49	Normal	39	Riesgo	37	Riesgo	41	NORMAL
20	Hombre	4	40	Normal	54	Normal	63	Normal	57	Normal	54	NORMAL
21	Hombre	5	64	Normal	61	Normal	63	Normal	37	Riesgo	56	NORMAL
22	Hombre	6	53	Normal	81	Normal	37	Riesgo	63	Normal	59	NORMAL
23	Hombre	7	37	Riesgo	45	Normal	47	Normal	34	Riesgo	41	NORMAL
24	Hombre	8	64	Normal	81	Normal	47	Normal	81	Normal	68	NORMAL
25	Hombre	9	35	Riesgo	81	Normal	37	Riesgo	34	Riesgo	47	NORMAL
26	Hombre	10	49	Normal	81	Normal	39	Riesgo	81	Normal	63	NORMAL
27	Hombre	11	49	Normal	49	Normal	47	Normal	81	Normal	57	NORMAL
28	Hombre	12	40	Normal	54	Normal	70	Normal	81	Normal	61	NORMAL
29	Hombre	13	49	Normal	35	Riesgo	49	Normal	37	Riesgo	43	NORMAL

Anexo 4 - Resultados Post – test TADI

Individuos	Sexo	SUJETO	Cognición	RANGO	Motricidad	RANGO	Lenguaje	RANGO	Socioemoemocionalidad	RANGO	total post	RANGO POST
1	Mujer	1	81	Normal	42	Normal	81	Normal	63	Normal	67	NORMAL
2	Mujer	2	44	Normal	37	Riesgo	56	Normal	45	Normal	46	NORMAL
3	Mujer	3	40	Normal	49	Normal	39	Riesgo	41	Normal	42	NORMAL
4	Mujer	4	40	Normal	49	Normal	42	Normal	39	Riesgo	43	NORMAL
5	Mujer	5	81	Normal	41	Normal	70	Normal	81	Normal	68	NORMAL
6	Mujer	6	59	Normal	81	Normal	49	Normal	63	Normal	63	NORMAL
7	Mujer	7	81	Normal	81	Normal	56	Normal	81	Normal	75	NORMAL
8	Mujer	8	64	Normal	81	Normal	63	Normal	81	Normal	72	NORMAL
9	Mujer	9	40	Normal	37	Riesgo	37	Riesgo	48	Normal	41	NORMAL
10	Mujer	10	64	Normal	61	Normal	49	Normal	41	Normal	54	NORMAL
11	Mujer	11	59	Normal	81	Normal	39	Riesgo	81	Normal	65	NORMAL
12	Mujer	12	59	Normal	81	Normal	39	Riesgo	57	Normal	59	NORMAL
13	Mujer	13	64	Normal	81	Normal	63	Normal	81	Normal	72	NORMAL
14	Mujer	14	40	Normal	41	Normal	43	Normal	45	Normal	42	NORMAL
15	Mujer	15	81	Normal	54	Normal	70	Normal	81	Normal	72	NORMAL
16	Mujer	16	64	Normal	49	Normal	45	Normal	43	Normal	50	NORMAL
17	Hombre	1	59	Normal	54	Normal	49	Normal	48	Normal	53	NORMAL
18	Hombre	2	64	Normal	54	Normal	70	Normal	52	Normal	60	NORMAL
19	Hombre	3	59	Normal	44	Normal	53	Normal	63	Normal	55	NORMAL
20	Hombre	4	49	Normal	54	Normal	63	Normal	57	Normal	56	NORMAL
21	Hombre	5	64	Normal	61	Normal	70	Normal	45	Normal	60	NORMAL
22	Hombre	6	64	Normal	81	Normal	47	Normal	81	Normal	68	NORMAL
23	Hombre	7	44	Normal	45	Normal	47	Normal	45	Normal	45	NORMAL
24	Hombre	8	40	Normal	81	Normal	47	Normal	48	Normal	54	NORMAL
25	Hombre	9	35	Riesgo	81	Normal	39	Riesgo	35	Riesgo	48	NORMAL
26	Hombre	10	49	Normal	81	Normal	43	Normal	81	Normal	64	NORMAL
27	Hombre	11	49	Normal	49	Normal	47	Normal	81	Normal	57	NORMAL
28	Hombre	12	47	Normal	54	Normal	81	Normal	81	Normal	66	NORMAL
29	Hombre	13	49	Normal	37	Riesgo	49	Normal	57	Normal	48	NORMAL

Anexo 5 - Análisis estadístico Dimensión Cognición

	<i>cognición pre</i>	<i>cognición post</i>
Media	53,138	56,3103
Varianza	198,695	188,4360
Observaciones	29,000	29
Coefficiente de correlación de Pearson	0,826	
Diferencia hipotética de las medias	0,000	
Grados de libertad	28,000	
Estadístico t	-2,079	
P(T<=t) una cola	0,023	
Valor crítico de t (una cola)	1,701	
P(T<=t) dos colas	0,047	
Valor crítico de t (dos colas)	2,048	

Anexo 6 - Resultados Pre - Test Motricidad

Sujeto	Motricidad Pre Test
n1	49
n2	37
n3	49
n4	49
n5	37
n6	81
n7	61
n8	81
n9	35
n10	61
n11	81
n12	81
n13	81
n14	37
n15	54
n16	49
n17	54
n18	54
n19	49
n20	54
n21	61
n22	81
n23	45
n24	81
n25	81
n26	81
n27	49
n28	54
N29	35

Anexo 7 - Análisis estadístico Dimensión Motricidad

	<i>motricidad pre</i>	<i>motricidad post</i>
Media	58,690	59,3793
Varianza	281,793	292,1010
Observaciones	29,000	29
Coefficiente de correlación de Pearson	0,969	
Diferencia hipotética de las medias	0,000	
Grados de libertad	28,000	
Estadístico t	-0,879	
P(T<=t) una cola	0,194	
Valor crítico de t (una cola)	1,701	
P(T<=t) dos colas	0,387	
Valor crítico de t (dos colas)	2,048	
0,387048 > ALFA=0,05= 5%		

Anexo 8 - Resultados Post - Test Lenguaje

Sujeto	Lenguaje Post test	Rango de desempeño
n1	81	Avanzado
n2	56	Normal
n3	39	Riesgo
n4	42	Normal
n5	70	Avanzado
n6	49	Normal
n7	56	Normal
n8	63	Avanzado
n9	37	Riesgo
n10	49	Normal
n11	39	Riesgo
n12	39	Riesgo
n13	63	Avanzado
n14	43	Normal
n15	70	Avanzado
n16	45	Normal
n17	49	Normal
n18	70	Avanzado
n19	53	Normal
n20	63	Avanzado
n21	70	Avanzado
n22	47	Normal
n23	47	Normal
n24	47	Normal
n25	39	Riesgo
n26	43	Normal
n27	47	Normal
n28	81	Avanzado
n29	49	Normal

Anexo 9 - Análisis estadístico Dimensión Lenguaje

	<i>lenguaje pre</i>	<i>lenguaje post</i>
Media	48,138	53,3103
Varianza	185,052	166,8645
Observaciones	29,000	29
Coeficiente de correlación de Pearson	0,772	
Diferencia hipotética de las medias	0,000	
Grados de libertad	28,000	
Estadístico t	-3,104	
P(T<=t) una cola	0,002	
Valor crítico de t (una cola)	1,701	
P(T<=t) dos colas	0,004	
Valor crítico de t (dos colas)	2,048	
0,0043331 < ALFA=0,05= 5%		

Anexo 10 - Análisis estadístico Dimensión Socioemocionalidad

	<i>socioemocionalidad pre</i>	<i>socioemocionalidad post</i>
Media	53,517	60,1724
Varianza	354,401	283,4335
Observaciones	29,000	29
Coeficiente de correlación de Pearson	0,767	
Diferencia hipotética de las medias	0,000	
Grados de libertad	28,000	
Estadístico t	-2,907	
P(T<=t) una cola	0,004	
Valor crítico de t (una cola)	1,701	
P(T<=t) dos colas	0,007	
Valor crítico de t (dos colas)	2,048	
0,007054 < ALFA=0,05= 5%		

Anexo 11 - Juicio de Expertos PEPAS

Carolina Barra Cabal – Psicólogo

- Profesión: Psicóloga
- Formación especializada y Grados Académicos: Licenciada en Psicología, Psicóloga clínica infantil. Diplomado en Salud Mental y Apego. Universidad del Desarrollo. Especialista en Psicodiagnóstico y Terapia Infantil e Intervención Temprana con niños de 0 a 4 años. Facilitadora en JUNJI para programas relacionados con la crianza respetuosa de los niños, dirigidos a padres, educadoras y profesores.

Observaciones:

1. Agregar tiempo estimado de duración de cada sesión.
2. Introducción revisar el concepto de apego.
3. Profundizar en Relevancia del programa.
4. Sesión 1 - ¿Cuál es el objetivo de la actividad 2? Sí uno de los objetivos es conocerse entonces falta una Actividad para lograrlo.
5. Sesión 2 - ¿Cuál es el diccionario de las emociones? ¿En qué otras sesiones se usará?
6. Sesión 3 - Modelar emociones en los niños o ser más explícitos en la corporalidad.
7. Sesión 4 - Revisar el objetivo "dibujar la expresión" plantearlo desde lo que esperan lograr.
8. Sesión 6 - como lograrán los objetivos 1 y 2? Es necesario que distingan las emociones.
9. El objetivo dos está implícito en la actividad pero es necesario que se evidencie en la actividad
10. Sesión 7 - ¿Tiene que ser un perro el factor sorpresa? Sugiero alguien disfrazado o algo que impacte de otra manera la sesión.
11. Sesión 9: ¿Cuál es el objetivo de la actividad parear imágenes?

12. Otros aspectos a considerar: En la introducción plantean que se trabajarán las siguientes habilidades socioemocionales: Empatía, conducta prosocial, autoestima, autocontrol, autoconocimiento. ¿Cómo lograrán desarrollar una autoestima positiva?
13. Con respecto a la evaluación del programa ¿Cómo el monitor podrá saber si se están logrando los objetivos?

Teresita Montes Larraín - Psicólogo

- Profesión: Psicólogo
- Formación especializada y Grados Académicos: Licenciada en Psicología, Psicóloga clínica infante - juvenil. Universidad de Los Andes.
- Años de experiencia: 5

Observaciones:

1. Revisar vocabulario emocional desde la bibliografía.
2. Cambiar palabra alumno por estudiante.
3. Enfocar los objetivos hacia el programa y no hacia el niño(a).
4. Incluir evaluación al finalizar cada una de las partes del programa.
5. Agregar número de anexo en cada sesión.
6. Registrar respuestas de los niños en papelógrafos.
7. Utilizar las palabras niños y niñas, no solamente niños como palabra genérica.

José Werner Rojas - Psicólogo

- Profesión: Psicólogo
- Formación especializada y Grados Académicos: Licenciado en Psicología, Psicóloga clínica infante - juvenil. Minor en familia. Universidad Santo Tomás.

Observaciones:

1. Realizar la justificación del programa con más sustento teórico.
2. Definir ¿Qué es la educación integral?
3. Quién plantea las Neuronas espejo.
4. Dentro de la descripción del programa, incluir la cantidad de sesiones, tiempo de aplicación, duración de cada sesión, a quién va dirigido.
5. Definir objetivos de cada sesión en tercera persona.
6. Plantear de otra forma el segundo objetivo de la sesión 8.
7. Al comenzar las sesiones, dar explicación a los niños y niñas de lo que harán y de los objetivos a lograr.
8. Incluir bibliografía de los materiales utilizados en los anexos.
9. Utilizar verbo identificar en vez de analizar en objetivo 1 de sesión 3.
10. Numerar los anexos.
11. Poner sólo la primera letra mayúscula en los subtítulos.
12. Realizar convivencia de finalización en una onceava sesión, para utilizar la décima en integrar todos los contenidos trabajados.
13. Mejorar la calidad de las fotografías de los anexos.
14. Definir un juego o canción para trabajar durante todas las sesiones y que identifique al programa.
15. Si la cantidad de niños y niñas con los cuales se va a trabajar es muy numerosa, se sugiere que los anexos sean proyectados.
16. Incluir en la bibliografía los cuentos que se utilizan.

Priscilla Bocangel Millar – Educadora de Párvulos

- Profesión: Educadora de párvulos
- Formación y Grados Académicos: Licenciada en Educación, Magíster en gestión y liderazgo para la transformación pedagógica UAHC, y candidata a Magíster en Educación mención Evaluación de aprendizajes PUC.
- Años de experiencia: 9 años

Observaciones:

1. Falta discusión bibliográfica respecto de la definición de inteligencia emocional.
2. Dentro de la justificación del programa dice “Educación Integral” sin embargo no hay referencia asociada, si no es cita textual se deben sacar las comillas.
3. Falta mayor soporte de evidencia científica para apoyar la justificación del programa.
4. En el objetivo específico nº 4 quizás sea mejor plantear como objetivo expresar las emociones.... Y para lograr este objetivo es que los niños aprenderán ...
5. En el objetivo específico nº 6 cuál es la diferencia con el nº 4.
6. El objetivo específico nº 7 quedaría mejor.... resolver situaciones.....
7. Para el primer objetivo de la sesión 3 sería mejor usar el verbo identificar ya que conocer es muy amplio.
8. En el segundo objetivo de la sesión 4 Sugiero representar gráficamente, ya que dibujar es una instrucción.
9. Para el primer objetivo de la sesión 8 suena mejor el verbo proponer.
10. En las evaluaciones considerar otra terminología en lugar de resolución de conflictos de manera positiva
11. En la evaluación de resultados del programa, cómo se determina el 60% creo que es necesario expresar si es a su criterio o usan una referencia.
12. Revisar Formato APA de la Bibliografía.



“PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN PREESCOLAR DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL”

CUADERNO DEL MONITOR

ELABORADO POR:

Loreto Lagos Pérez

Gabriela Soto Vera

Paola Vallejos Varas

ILUSTRACIONES:

Andrés López Vargas

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

- Justificación del Programa
- Descripción del Programa
- Objetivos del Programa
- Estructura del Programa
- Propuestas Metodológicas
- Evaluación



PROGRAMA PEPAS

- 1° Parte: “Mis Emociones, Una Travesía”
- 2° Parte: “Las Emociones, hacia un nuevo despertar”
- 3° Parte: “Recibiendo nuevos aires, Integrando las Emociones”

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Justificación del programa

En Chile, las escuelas han sido a través de la historia, la cuna del conocimiento, y han privilegiado lo cognitivo por sobre lo emocional, a pesar de que la Ley General de Educación en su artículo 2, enuncie que *“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”* (MINEDUC, 2009). En concordancia con lo planteado en la ley, este programa apunta a una intervención educativa que promueva en los niños y niñas un mayor manejo de sus habilidades socioemocionales como la empatía (Davis 1996, la define como: *“un conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas tanto afectivas como no afectivas que resultan de esos procesos”*), autoestima, autocontrol y autoconocimiento; habilidades que los llevarán a generar vínculos estables y positivos con los demás.

El desarrollo de la Autoestima se incluye como uno de los elementos centrales de los objetivos transversales. Estos se refieren a la formación general del niño(a) y trascienden a las asignaturas específicas del currículum. Estos objetivos tienen un carácter comprensivo, están orientados al desarrollo personal, a la conducta moral y social de estos y deben estar presentes transversalmente en las actividades educativas (Milicic, 2001).

Las bases de la Autoestima se encuentran en la educación recibida en la infancia, tanto en el hogar como en la escuela; la tarea de los profesores, en relación al desarrollo personal de los estudiantes no es fácil. A través de la educación se supone que los niños (as) en un futuro, podrán ser personas creativas, eficientes, autónomas, empáticas, flexibles. Para esto se necesita que los estudiantes obtengan herramientas para un buen desarrollo emocional. Algunos de los aspectos que se deben trabajar son:

- Tener una buena imagen personal, por lo tanto, una buena autoestima.
- Tener competencia y confianza en sí mismo frente a los desafíos escolares.
- Tener una actitud creativa frente a la realidad.
- Ser consciente de las habilidades que se tienen.
- Ser empáticos, es decir, relacionarse con los demás, entendiendo sus emociones, sus estados de ánimo y sus expectativas.
- Tener un apropiado nivel de auto exposición, es decir, ser capaz de mostrar lo que se piensa y siente.
- Encontrar soluciones apropiadas frente a situaciones conflictivas.
- Fijarse metas realistas.
- Tener una actitud activa frente a la realidad.

Desde 1998, la UNESCO plantea el Proyecto Transdisciplinario “Hacia una Cultura de Paz”, el cual busca promover los valores, actitudes y conductas en todos los planos de la sociedad para que se hallen soluciones pacíficas a los problemas. Una cultura de paz, está basada en los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas y en el respeto de los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, la promoción del desarrollo, la educación para la paz, la libre circulación de información y

la mayor participación de la mujer como enfoque integral para prevenir la violencia y los conflictos, y que se realicen actividades encaminadas a crear condiciones propicias para el establecimiento de la paz y la consolidación (Céspedes, 2011)

A pesar que estas ideas vienen desde hace muchos años, el aumento del “bullying”, la agresividad, el maltrato, el matonaje escolar, se hace evidente. Según Educar Chile, en estudios que se realizaron en nuestro país, existen algunas investigaciones que muestran el panorama nacional sobre bullying. La última encuesta nacional de violencia escolar, que realizó el ministerio del Interior de Chile en el año 2007, indicó que

- El 10,7% de los estudiantes reportan haber sufrido bullying de parte de sus compañeros, presentándose un 7,6% en colegios particulares, un 9,8% en subvencionados y un 12% en municipales.
- Una encuesta mundial que realizó la OMS sobre violencia y salud de estudiantes de entre 13 y 15 años, en la cual participó Chile, indicó que un 42% de las mujeres y un 50% de los varones reportan haber sufrido bullying en los últimos 30 días, en un contexto en que el reporte de los demás países fluctuaba entre el 20 y el 65%.

Por lo mismo, es importante que las emociones se eduquen desde el nacimiento, a través del apego. Las emociones, sentimientos y vivencias de la madre, dan potencial a ese niño(a), sintiendo si será amado o rechazado; por lo tanto, queda claro que la primera misión en la educación emocional del niño(a) es garantizar a todo bebé el derecho de establecer vinculaciones intensamente afectivas. Se pueden observar problemas emocionales en niños(as), cuando pequeños no fueron atendidos de manera adecuada, con cuidados negligentes, abandono, maltrato, entre otros. Los cuales, al momento de crecer presentan problemas en relaciones sociales y manejo de la frustración y de las emociones.

Como las Neurociencias lo indican, no podemos olvidar que aprendemos a través de la imitación y dentro de nuestro cerebro tenemos a nuestras “neuronas espejo”. Estas decodifican tanto emociones positivas como negativas de nuestro alrededor y por sobretodo de nuestros adultos cercanos o cuidadores. Es por esto, que los familiares y profesores cumplen un rol primordial, serán entonces –los adultos significativos- los que ayudarán a “regular los estados emocionales”. Debido a ello debemos propiciar una educación global de nuestros estudiantes, atendiendo todas las dimensiones de la persona.

En el Siglo XXI la visión de la educación integral ha tomado cada vez más fuerza, y ha dado sentido e importancia a la educación de las emociones y de los valores. Los niños(as) pasan cada vez más tiempo en la escuela y lo que antes se aprendía en el hogar ahora debe proveerlo el colegio. Pero ¿Están estos realmente preparados para brindar una educación emocional y en valores a los niños(as)?

Fundamental se hace enseñar de modo práctico las habilidades anteriormente nombradas, más allá de las situaciones que cotidianamente surgen en la escuela. El colegio debe brindar de forma sistemática y educar para la vida a sus estudiantes, incorporando actividades al currículum regular que fomenten las habilidades para percibir, reconocer, comprender y regular nuestras emociones y sentimientos, lo que irá moldeando las habilidades de pensamiento y conducta a la vez que impactará en todas las áreas del desarrollo (Mayer & Salovey, 1997; Goleman ,1996)

Si cada uno de los establecimientos educacionales se propone implementar programas de Aprendizaje Socio Emocional, tendrán dos aspectos asegurados para el éxito escolar:

1. Los Docentes contarán con las herramientas necesarias para atender las necesidades de sus estudiantes, y brindarles soporte en las situaciones cotidianas que surgen a partir de la práctica pedagógica, reconocer y regular las emociones de estos, aceptar las faltas propias y de los demás. Todo lo anterior favorecería a la educación integral de los estudiantes.
2. A partir de lo anterior, según Milicic, N. (2001), los niños(as) serían capaces de conocer y reconocer sus propias emociones y las de los demás, respetar al otro y solucionar los conflictos.

La escuela no solo deberá entregar a sus estudiantes conocimientos y conceptos que en ocasiones son olvidados con el pasar de los años, sino que deberá brindar un bienestar individual que permitirá educar a niños(as) con una autoestima positiva y por sobre todas las cosas, tema que en las últimas décadas ha cobrado mucha importancia en el ámbito de la salud mental infantil, las neurociencias y la economía que han analizado los crecientes niveles de estrés, depresión y violencia que aquejan a la mayoría de las sociedades modernas. La escuela, por tanto, debiese cobrar un papel formador, protector e integrador del bienestar infantil (Egaña & Ruiz, 2008)

PEPAS

Descripción del programa

- Es un programa de estimulación de habilidades vinculadas al aprendizaje socioemocional que apoyará a los niños(as) en etapa preescolar, contribuyendo al conocimiento y regulación de sus propias emociones.
- El programa fue creado por un grupo de profesionales ligadas al área de la educación infantil (Fonoaudióloga y dos Educadoras de Párvulos), que además se encuentran egresadas del Magister de Neurociencias Aplicadas a la Educación Infantil de la Universidad Finis Terrae.
- Los materiales que conforman el programa son el Cuaderno del Monitor y los Anexos.
- El monitor dispone de un cuaderno de actividades elaborado para apoyar la labor educativa, este consta de un soporte teórico – práctico que orienta su labor, y de una batería de actividades estructuradas para aportar al desarrollo y regulación de las emociones.
- Este programa ofrece al monitor diez sesiones de trabajo práctico, diseñadas para ser aplicadas por docentes en el ámbito educativo formal y así contribuir a la formación socioemocional de los estudiantes.

Objetivos del programa

Objetivo general

El objetivo del Programa PEPAS es estimular el desarrollo de habilidades vinculadas al aprendizaje socioemocional en niños(as) entre 4 y 6 años.

Objetivo Específicos

- ✓ Que los niños(as) sean capaces de conocer las propias emociones y las de los demás.
- ✓ Que los niños(as) sean capaces de identificar las emociones básicas.
- ✓ Que los niños(as) sean capaces de analizar las propias emociones y las de los demás.
- ✓ Que los niños(as) sean capaces de aprender a expresar emociones de forma positiva.
- ✓ Que los niños(as) sean capaces de experimentar emociones en base a situaciones creadas.
- Que los niños(as) sean capaces de resolver situaciones de conflicto entre pares.

Estructura del programa PEPAS

1ª PARTE: CONOCIENDO MIS EMOCIONES

Sesión 1

- ✓ Conocer al grupo de trabajo y establecer las normas y reglas dentro de las sesiones.

Sesión 2

- ✓ Identificar y/o ampliar conocimientos e información de las propias emociones.

Sesión 3

- ✓ Identificar cómo se manifiesta físicamente cada emoción.
- ✓ Identificar emociones agradables y desagradables.
- ✓ Clasificar emociones agradables y desagradables.

Sesión 4

- ✓ Identificar qué cosas me producen emoción.
- ✓ Representar gráficamente cada emoción.

Sesión 5

- ✓ Identificar las emociones en los demás.
- ✓ Evaluar primera etapa de PEPAS.

2ª PARTE: RECONOCIENDO LAS EMOCIONES

Sesión 6

- ✓ Experimentar emociones en base a un cuento.
- ✓ Proponer opciones de solución frente a diversas situaciones.
- ✓ Identificar acciones correctas e incorrectas.

Sesión 7

- ✓ Experimentar sensaciones ligadas a las emociones.
- ✓ Expresar emociones y sensaciones experimentadas dentro de una situación creada.
- ✓ Identificar la reacción del cuerpo frente a las diferentes emociones.
- ✓ Evaluar segunda etapa de PEPAS.

3ª PARTE: INTEGRANDO LAS EMOCIONES

Sesión 8

- ✓ Comprender que los actos tienen consecuencias en mí y en otros.
- ✓ Proponer soluciones para las consecuencias de mis acciones.

Sesión 9

- ✓ Parear imágenes de diferentes emociones.
- ✓ Identificar y Apreciar la diversidad en las personas que nos rodean.
- ✓ Comprender la importancia del respeto hacia mí y hacia los demás.

Sesión 10

- ✓ Elaborar compromiso grupal.
- ✓ Evaluar las sesiones de trabajo de PEPAS.



PEPAS

Propuesta metodológica

- ✓ El programa pretende fomentar el desarrollo del aprendizaje socioemocional y así provocar avances significativos en el aprendizaje y desarrollo de los niños(as) en las distintas dimensiones educativas, para esto es fundamental promover actividades lúdicas, de cooperación y participación colectiva, que son el foco de las diez sesiones del programa.
- ✓ Este programa innovador llamado PEPAS, es una propuesta que pretende no sólo ser un foco aislado en el desarrollo del Aprendizaje Socioemocional, sino que aportar a otras áreas del establecimiento educacional en el cual se aplique, ya que en cada uno de sus talleres trabaja contenidos que se pueden ubicar en los distintos ámbitos de aprendizaje como: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, entre otros.
- ✓ Los monitores capacitados para la aplicación del programa (Educadoras de Párvulos, Psicopedagogos, Educadoras Diferencial, Psicólogos) deben ser profundos conocedores de éste, y contar con conocimientos en relación a las etapas de desarrollo de los niños(as) a su cargo, así también crear un vínculo significativo con estos.

Evaluación del Programa

Como se ha indicado, los objetivos del programa se encuentran apoyados en evidencia diversas investigaciones en el ámbito del desarrollo de la autoestima y el aprendizaje social y emocional. Como fue mencionado anteriormente, el programa debe utilizarse en el ámbito de educación formal, es por esto que a partir de la retroalimentación de juicios de 5 expertos (3 Psicólogos y 2 Educadores) que hace referencia al estudio de validez necesario al crear un programa.

Por medio del análisis del diseño se ha justificado que el programa se plantea con solidez para poder conseguir los objetivos que se propone. La batería de actividades sirve de contención para el programa y el desarrollo de las sesiones. La evaluación y ajuste de la idoneidad de este material se ha ido realizando a medida que avanza el trabajo de las sesiones, para asegurar el mejor aprovechamiento de éste, para finalmente contar con la aprobación de los expertos.

Evaluación del Proceso

Mediante la evaluación del proceso, se ha asegurado de que todas aquellas acciones planificadas se han llevado a cabo. Es por esto que al finalizar cada parte de trabajo, se ha propuesto una pequeña evaluación para los niños(as) que pretende el resguardo del programa y así evidenciar los avances que significa la aplicación de este.

Para las evaluaciones se contempla lo siguiente:

1era Parte	Cuestionario Emocional	Objetivo: Calificar positiva o negativamente los sentimientos que me provocan algunas acciones.
2da parte	Buscando una solución	Objetivo: Resolver conflictos con toma de decisiones pertinentes a cada contexto.
3era Parte	Evaluación Final	Objetivo: Aplicar las herramientas trabajadas durante el programa para la resolución de conflictos.

Evaluación de Resultados

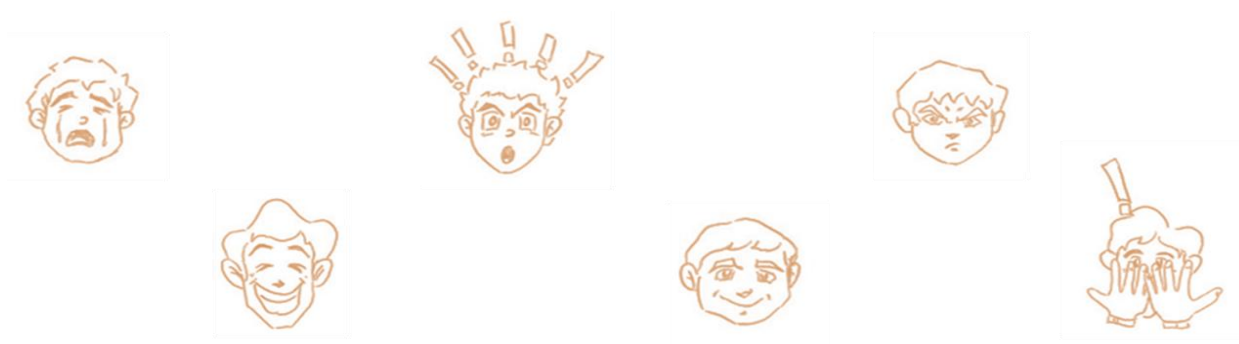
La evaluación de resultados permite cuantificar el grado en que se han cumplido los objetivos del programa. Se plantea realizar una evaluación que permita afirmar que el cumplimiento de los objetivos del programa se ha debido a la correcta implementación de éste. El sistema para analizar los resultados se realizará mediante la obtención de porcentajes en cada uno de los tres casos de la evaluación. Por lo mismo, proponemos que al obtener por sobre el 70% de logro general se podrá concluir que ha habido avances durante la aplicación del programa.

PEPAS

1era

Parte

“Mis Emociones, Una Travesía”



PRIMERA SESIÓN	
Objetivos	Conocer al grupo de trabajo y establecer las normas y reglas dentro de las sesiones.
Ámbito	Formación Personal y Social.
Núcleo	Convivencia.
Aprendizaje esperado	Nº7: Determinar y aceptar ciertas normas para el funcionamiento y convivencia con su grupo de pares en diferentes situaciones.
Aprendizaje modificado	Establecer las reglas de convivencia y trabajo dentro de los talleres. Crear un material para la resolución de problemas.

PEPAS

<p>Experiencia de aprendizaje 1</p>	<p>Inicio: Cantar y bailar la canción n°1, “Despertando las Neuronas”. CD Despertando las Neuronas –Autora: Claudia Donoso R.</p> <p>Comenzar con la Historia de la profesora Analía (Autora: Gabriela Soto V.)(<i>Anexo n°1</i>) “Esta es la historia de la profesora Analía, ella trabaja en un colegio en dónde los niños y niñas – mmmmm – no saben comportarse muy bien y al parecer en dónde no conocen las reglas. Sus estudiantes pelean en clases, conversan mientras la profesora explica la actividad y se distraen pensando en las vacaciones.</p> <p>Un día al entrar a la sala, se encontró con el desorden más grande que había visto jamás, se sintió muy frustrada, ya que no sabía qué hacer para que los niños y niñas le obedecieran. Muy preocupada pensó y pensó pero su cabeza no se iluminó. Se encontraba muy angustiada y no pudo solucionar su problema ¿Ustedes la podrían ayudar a elaborar las reglas para su sala de clases?</p> <p>Desarrollo: El monitor invita a los niños y niñas a establecer las reglas de convivencia y trabajo para el desarrollo de los talleres, iniciando una conversación a partir algunas preguntas: ¿Qué es lo que podemos hacer para compartir, jugar y respetar a mis compañeros? ¿Tienen algunas ideas que podamos acordar y respetar entre todos? ¿Qué les parece si las escribimos en un panel?, así nos podremos acordar siempre de lo que debemos hacer. A partir de los propios niños y niñas surgirán las ideas para generar las normas dentro de la sala, que quedarán expuestas en un gran compromiso en donde se realizan los talleres. (<i>Anexo n°2</i>)</p> <p>Cierre: Junto a los niños y niñas, buscar un lugar dentro de sala para exponer las reglas</p>
--	---

<p>Experiencia de aprendizaje 2</p>	<p>Luego de la creación de las reglas de convivencia, se presenta a los niños(as) un “Tablero de Resolución de Problemas” (<i>Anexo n°3</i>), el cual entregará herramientas a los niños y niñas para medir cuán grandes son los problemas que se les presentan. . Para que los niños(as) puedan comprender el funcionamiento del tablero, se les mostrará una imagen de una situación que se encuentra fuera de las normas (Ej: Sebastián le está quitando a Magdalena su oso, sin pedírselo) (<i>Anexo n°4</i>). Luego se les preguntará a los niños y niñas: ¿Qué está sucediendo en la imagen?, ¿Qué debe hacer Magdalena?, ¿Qué harías tú?, ¿A quién debe recurrir Magdalena para pedir ayuda?, ¿En qué parte del tablero ubicarías el problema que tiene Magdalena? ¿Ahora cómo lo solucionarías? Se escribirán las respuestas de los niños en un papelógrafo y se dejarán visibles junto a la imagen seleccionada.</p>
<p>Materiales</p>	<p>CD Despertando las Neuronas Canción n°1 “Despertando las Neuronas”. Autora: Claudia Donoso R. Anexo N°1 – Cuento presentación en ppt. La profesora Analía. Autora: Gabriela Soto V. Anexo N°2 - Nuestras Reglas. Anexo N°3 – Tablero Resolución de Problemas. Anexo N° 4 – Ese oso es mío.</p>

SEGUNDA SESIÓN

Objetivos	Identificar y/o ampliar conocimientos e información de mis emociones.
Ámbito	Formación Personal y Social.
Núcleo	Identidad.
Aprendizaje esperado	Nº3: Distinguir las emociones y sentimientos, en sí mismo y en los demás, en situaciones vivenciales, y en imágenes y narraciones.
Aprendizaje modificado	Distinguir las emociones y sentimientos, en sí mismo y en los demás en una narración. Inferir la situación emocional de la protagonista del cuento, a través de preguntas.

PEPAS

<p>Experiencia de Aprendizaje 1</p>	<p>Inicio: Cantar y bailar la canción n°2, “Yupi Yai”. CD Despertando las Neuronas – Autora: Claudia Donoso R.</p> <p>Las monitoras invitan a los niños(as) a sentarse en las sillas que estarán organizadas en un semicírculo. Se les narrará el cuento “Un día muy especial”, (Autora: Paola Vallejos V.)(Anexo N°5)(Anexo Audiovisual – Un día muy especial)</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Un hermoso día de otoño, la hormiguita se sentía muy feliz ¡era el día de su cumpleaños! No recordaba cuantos años cumplía, solo sabía que quería que todos sus amigos la saludaran y la acompañaran en este día tan especial.</p> <p>Así partió a caminar por el bosque a invitar a sus amigos. Primero pasó por la casa de la señora araña, ella estaba muy atareada tejiendo y tejiendo una telaraña.</p> <p>-Hola señora araña- dijo la hormiguita.</p> <p>-Hola hormiguita- le contestó la señora araña.</p> <p>-¿Sabe qué día es hoy?- preguntó la hormiguita.</p> <p>-¡Claro que sé! es el día de tejer y tejer mi telaraña. Mis hijos e hijas la arruinaron y debemos estar preparados para el invierno- dijo la señora araña.</p> <p>-Claro- dijo la hormiguita. Se despidió de la señora araña y siguió caminando por el bosque. Se sintió triste, la señora araña había olvidado su cumpleaños.</p> <p>Llegó a los arbustos más tupidos –era la casa del ciempiés-.</p> <p>-Señor ciempiés, buenos días- dijo la hormiguita.</p> <p>-Hola hormiguita- dijo el ciempiés. -Me quedaría feliz conversando contigo, pero debo ir a visitar a mi hermana que vive más allá de los arbustos. Quiere cambiarse los zapatos, y tú sabes tenemos tantos pies que nos demoramos un montón. El ciempiés comenzó a caminar y dejó sola a la hormiguita. Ella se sintió más triste aún, también había olvidado su cumpleaños. La hormiguita recordó al grillo, él</p>
--	---

nunca olvidaba nada, se fue rápidamente a su casa. Al llegar, golpeó la puerta pero nadie la abría. Movi6 la puerta y pudo entrar, encima de la mesa habfa una nota que decfa: "Tuve que salir, hay un amigo muy especial que me necesita. No me busquen. Saludos. El grillo".

La hormiguita dej6 la nota encima de la mesa y sali6 muy pero muy triste de la casa del grillo. Pero r6pidamente pens6: "Ir6 a mi casa, ya est6 oscureciendo en el bosque y no quiero encontrarme con los animales nocturnos, porque siempre hacen bromas pesadas, mejor me ir6 a dormir y ma6ana hablar6 con mis amigos, todos est6n tan ocupados que tal vez otro dfa pueda celebrar mi cumplea6os". Justo antes de llegar a su casa, estaba el b6ho, en el 6rbol de siempre, su querido cipr6s.

-¿A d6nde vas tan r6pido hormiguita?- dijo el b6ho.

-A mi casa, voy atrasado- respondi6 la hormiguita.

-Pero conversa un poco conmigo, te veo un poco triste. A lo mejor con una peque6a bromita, te puedes alegrar-. Dijo el b6ho. Al b6ho le gustaba hacer bromas pesadas, molestar a todos los animales del bosque, Asf que la hormiguita sabfa lo que iba a suceder y corri6 lo m6s r6pido que pudo para llegar a su casa.

Al llegar, la puerta estaba abierta y la hormiguita sinti6 mucho miedo, tal vez habfan entrado a su casa y le habfan robado todas sus cosas. Entr6 sigilosamente y de repente... Se prendi6 la luz y gritaron ¡¡SORPRESA!! Estaban todos sus amigos, la se6ora arafia con sus hijos e hijas, el ciempi6s, el grillo y todos los otros insectos del bosque, la mariposa, la abeja, y muchos m6s.

Hormiguita se sinti6 muy feliz, nadie habfa olvidado su cumplea6os simplemente querfan darle una gran sorpresa en este dfa tan especial. Todos juntos celebraron, comiendo y bailando con la hormiguita el dfa de su cumplea6os.

---FIN---

Cierre: Al finalizar la narraci6n del cuento, se realizar6n preguntas a los ni6os(as). Y se registrar6n en una cartulina. ¿C6mo se sinti6 la hormiguita cuando pens6 que todos sus amigos habfan olvidado su cumplea6os? ¿Qu6 habrfa sentido t6? ¿Qu6 hubieras hecho? ¿Qu6 querfa hacer el b6ho? ¿Qu6 sientes cuando alguien te molesta? ¿Qu6 sinti6 finalmente la hormiguita? ¿C6mo actuaron la se6ora

araña, el ciempiés y el grillo? ¿Te gustan las sorpresas?

Las respuestas de los niños y niñas a las preguntas planteadas, se registrarán en una cartulina que contará con el título del cuento.



<p>Experiencia de Aprendizaje 2</p>	<p>Inicio: Se mostrará un set de imágenes (<i>Anexo n°6</i>) de niños(as) personificando diversas emociones, a lo cual se les preguntará a los niños(as) ¿Qué está sintiendo el niño(a)? ¿Qué le habrá pasado para estar así? ¿Te ha pasado lo mismo que al niño(a)? ¿Cómo se llama lo que está sintiendo el niño(a)? ¿Conoces esta emoción?, ¿Por qué crees que es alegría – amor – sorpresa – miedo – rabia - tristeza?, ¿Qué cosas te producen alegría – amor – sorpresa – miedo – rabia - tristeza?</p> <p>Desarrollo: Comentar las páginas seleccionadas del cuento “El Gran Libro de las Emociones”.(<i>Anexo n°7</i>)</p> <p>Cierre: Para finalizar la actividad, se les presentará a los niños(as) el “Diccionario de Emociones”, (<i>Anexo n°8</i>) el cual será usado durante toda la duración del programa. Este estará compuesto por el nombre de la emoción, la expresión facial de esta y un ícono asignado para cada una de ellas. Este diccionario se reforzará y trabajará durante todas las sesiones restantes.</p>
<p>Materiales</p>	<p>CD Despertando las Neuronas. Canción n°2. Yupi Yai. Autora: Claudia Donoso R.</p> <p>Anexo Audiovisual – Un día muy especial.</p> <p>Anexo N°5 – Cuento “Un día muy especial”. Autora: Paola Vallejos V.</p> <p>Anexo N° 6 – Set de emociones.</p> <p>Anexo N°7 – El Gran Libro de las Emociones.</p> <p>Anexo N°8 –Diccionario de Emociones.</p>

TERCERA SESIÓN

Objetivos	Conocer cómo se manifiesta físicamente cada emoción en el cuerpo. Identificar emociones agradables y desagradables. Clasificar emociones agradables y desagradables.
Ámbito	Formación Personal y Social.
Núcleo	Identidad / Manifestar su singularidad.
Aprendizaje esperado	Nº3: Distinguir las emociones y sentimientos, en sí mismo y en los demás, en situaciones vivenciales, y en imágenes y narraciones. Nº1: Manifestar sus preferencias, diferenciando aquellas situaciones, temáticas, actividades juegos y proyectos que le producen especial agrado e interés de acuerdo a sus necesidades afectivas y cognitivas.
Aprendizaje modificado	Distinguir las emociones que le producen agrado y desagrado. Conocer cómo se manifiesta físicamente cada emoción en el cuerpo. Manifestar sus preferencias, clasificando lo que le agrada o desagrada en situaciones de la vida cotidiana.

<p>Experiencia de Aprendizaje 1</p>	<p>Inicio: Cantar y bailar la canción n°3 “Neuronas, Neuronitas”. CD Despertando las Neuronas – Autora: Claudia Donoso R.</p> <p>Desarrollo: Se recordará el diccionario de las emociones (<i>Anexo n°8</i>) trabajado en la sesión pasada, el cual en cada sesión se trabajará y estará en un parte visible de la sala.</p> <p>Las monitoras, presentarán a los niños(as) distintos videos acerca de las emociones (<i>Anexo audiovisual – Manifestación de las Emociones</i>), que mostrarán diferentes manifestaciones de estas. Los niños(as) deberán observar e identificar la emoción que se está presentando, con la ayuda de algunas preguntas: ¿Qué está pasando en el video?, ¿Por qué el niño(a) se mueve de esa forma? ¿Qué estará sintiendo? ¿Cuál es la emoción que siente? ¿Qué pasa con tu cuerpo cuando sientes amor – alegría – sorpresa – miedo – rabia – tristeza? ¿Quién ha estado en alguna situación como la que vimos anteriormente?</p> <p>Cierre: Luego de observar los videos (<i>Anexo audiovisual – Videos Manifestación de las Emociones</i>) y comentarlos, las monitoras invitarán a los niños y niñas a clasificar las emociones. Se les presentará una tabla para proyectar (<i>Anexo n°9</i>), la que contendrá en una columna las emociones agradables, a la cual se le asignara una imagen de una mano con el pulgar hacia arriba y en otra columna las emociones desagradables, con la imagen de una mano con el pulgar hacia abajo. Al lado de la tabla se expondrán las láminas con diferentes situaciones de la vida cotidiana (<i>Anexo n°10</i>), las cuales tendrán que clasificar según su preferencia. Los niños(as) deberán ubicar las láminas según corresponda a una emoción agradable o desagradable.</p>
<p>Materiales</p>	<p>CD Despertando las Neuronas. Canción n°3 Neuronas Neuronitas. Autora: Claudia Donoso R.</p> <p>Anexo Audiovisual – Videos Manifestación de las Emociones.</p> <p>Anexo N°8 – Diccionario de Emociones</p> <p>Anexo N°9 – Tabla Clasificación.</p> <p>Anexo N°10 – Láminas Clasificables.</p>

CUARTA SESIÓN

Objetivos	Identificar qué cosas me producen emoción. Dibujar la expresión facial de cada emoción.
Ámbito	Formación Personal y Social.
Núcleo	Identidad.
Aprendizaje Esperado	Nº3: Distinguir las emociones y sentimientos, en sí mismo y en los demás, en situaciones vivenciales, y en imágenes y narraciones.
Aprendizaje Modificado	Distinguir las emociones al escuchar melodías. Graficar la expresión facial de cada emoción.

<p>Experiencia de Aprendizaje 1</p>	<p>Inicio: Cantar y bailar la canción n°4 “Gira la ronda”. CD Despertando las Neuronas – Autora: Claudia Donoso R.</p> <p>Desarrollo: Las monitoras invitan a los niños y niñas a escuchar melodías (<i>Anexo audiovisual – Melodías para cada emoción</i>) que presenten emociones tristes, alegres, de suspenso, sorpresa, canciones de amor y algunas que provoquen sentimientos de rabia. Al ir escuchando el extracto de cada melodía los niños y niñas comentaran junto a las monitoras los sentimientos que van surgiendo en el momento.</p> <p>Cierre: Luego las monitoras invitan a los niños y niñas a recordar la expresión facial de las seis emociones trabajadas en los talleres anteriores (<i>Anexo n°8</i>), luego le solicitan a los niños(as) a dibujar la expresión facial de cada emoción, en una lámina dividida en seis partes (<i>Anexo n° 11</i>). Se expondrá el nombre, el ícono de la emoción, junto con un óvalo con dos orejas, en el cual los niños y niñas dibujarán la emoción que corresponda a estos. Para finalizar las monitoras pedirán a los niños(as) exponer sus trabajos y compararlos con el resto de sus compañeros, para verificar si la mayoría acertó en el dibujo de la emoción.</p>
<p>Materiales</p>	<p>CD Despertando las Neuronas. Canción n°4 “Gira la ronda. – Autora: Claudia Donoso R. Anexo Audiovisual – Melodías para cada Emoción. Anexo N°8 – Diccionario de Emociones. Anexo N°11 – Expresión Facial de las emociones.</p>

QUINTA SESIÓN

Objetivos	Identificar las emociones en los demás. Evaluar primera etapa de PEPAS.
Ámbito	Formación Personal y Social.
Núcleo	Identidad / Manifestar su Singularidad.
Aprendizaje Esperado	N°3: Distinguir las emociones y sentimientos, en sí mismo y en los demás, en situaciones vivenciales, y en imágenes y narraciones. N°1: Manifestar sus preferencias, diferenciando aquellas situaciones, temáticas, actividades, juegos y proyectos que le producen especial agrado e interés de acuerdo a sus necesidades afectivas y cognitivas.
Aprendizaje Modificado	Distinguir las emociones de los personajes al ver un video. Responder preguntas de un cuestionario de situaciones vivenciales, manifestando sus preferencias, para distinguir las propias emociones.
Evaluación	Cuestionario Emocional. n° 12.

<p>Experiencia de Aprendizaje 1</p>	<p>Inicio: Cantar y bailar la canción n°5, “El auto de mi jefe”, CD Despertando las Neuronas – Autora: Claudia Donoso R.</p> <p>Desarrollo: Las monitoras invitan a los niños(as) a ver un video llamado: “Las Emociones en situaciones” (<i>Anexo audiovisual – Las emociones en situaciones</i>), los niños y niñas deben ir comentando las cosas que van pasando en el video e identificar la emoción de cada situación.</p> <p>Cierre y Evaluación primera etapa: Luego de esto las monitoras invitarán a los niños(as) a responder un Cuestionario Emocional (<i>Anexo n° 12</i>), el cual contendrá distintas afirmaciones a lo que ellos(as) deben escribir su respuesta con una Cara Feliz si se sienten bien en esa situación, o una Cara Triste si se sienten mal. Para finalizar se invita a algunos niños y niñas a exponer su cuestionario y argumentar sus respuestas.</p>
<p>Materiales</p>	<p>CD Despertando las Neuronas. Canción n°5. Autora: Claudia Donoso R. Anexo Audiovisual – Las Emociones en Situaciones. Anexo N°12 – Cuestionario Emocional.</p>

PEPAS

2^{da} Parte

“Las Emociones, hacia un nuevo despertar”



SEXTA SESIÓN

Objetivos	<p>Experimentar emociones en base a un cuento. Elaborar opciones de solución frente a diversas situaciones. Identificar las acciones correctas e incorrectas.</p>
Ámbito	Formación Personal y Social.
Núcleo	Identidad.
Aprendizaje Esperado	Nº3: Distinguir las emociones y sentimientos, en sí mismo y en los demás, en situaciones vivenciales, y en imágenes y narraciones.
Aprendizaje Modificado	<p>Distinguir las emociones y sentimientos, en sí mismo y en los demás, en narraciones. Elaborar soluciones para los conflictos que se presentan en la narración. Colorear las acciones correctas de los personajes del cuento.</p>
Experiencia de Aprendizaje 1	<p>Inicio: Cantar y bailar la canción nº6, “Mis Deditos”. CD Despertando las Neuronas – Autora: Claudia Donoso R. Las monitoras invitan a los niños(as) a sentarse en un semicírculo en las sillas dispuestas con anticipación.</p> <p>Desarrollo: Los niños(as) serán invitados a escuchar la narración del cuento “Qué me importa, Aprender a Respetar” de los autores Brian Moses y Mike Gordon (<i>Anexo audiovisual – ppt “Que me importa”, Aprender a respetar</i>). Al finalizar éste se realizarán preguntas que resalten para que ellos puedan comprender el significado del respeto. ¿Qué es el respeto?, ¿Qué cosas hacen nuestros padres para demostrarnos el respeto?, ¿Cómo le puedo demostrar respeto a mis compañeros de curso?, ¿Para qué son las reglas? ¿A quiénes debemos respetar?</p> <p>Cierre: Entregar una lámina de trabajo (<i>Anexo nº13</i>), para responder coloreando las acciones que muestran respeto hacia los demás.</p>

Materiales	CD Despertando las Neuronas. Canción n°6, “Mis deditos”. Autora: Claudia Donoso R. Anexo Audiovisual – ppt “Qué me importa”, Aprender a Respetar. Anexo N°13 – Lámina de Trabajo El Respeto.
-------------------	--



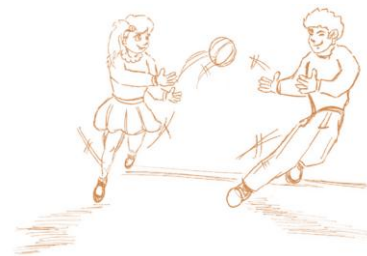
SEPTIMA SESIÓN

Objetivos	Experimentar sensaciones ligadas a la emociones. Expresar emociones y sensaciones experimentadas dentro de una situación creada. Identificar la reacción del cuerpo frente a las diferentes emociones. Evaluar segunda etapa de PEPAS.
Ámbito	Formación Personal y Social.
Núcleo	Identidad/ Manifestar su Singularidad.
Aprendizaje Esperado	Nº3: Distinguir las emociones y sentimientos, en sí mismo y en los demás, en situaciones vivenciales, y en imágenes y narraciones. Nº4: Expresar su mundo interno a través de la exteriorización de sus sueños, fantasías y emociones.
Aprendizaje Modificado	Distinguir las emociones y sentimientos, en sí mismo y en los demás, en situaciones vivenciales. Identificar la reacción del cuerpo frente a las diferentes emociones.
Evaluación	Buscando la Solución (Anexo nº15)

<p>Experiencia de Aprendizaje 1</p>	<p>Inicio: Cantar y bailar la canción n°7 “Oh Alele”. CD Despertando las Neuronas – Autora: Claudia Donoso R.</p> <p>Las monitoras invitan a colorear imágenes (Anexo n°14) de niños(as) en diferentes situaciones, peleando, jugando, bailando, etc. Se les dirá que deben pintarlas y que luego serán clasificadas en la pizarra como acciones correctas e incorrectas. Mientras ellos están pintando, entrará a la sala una persona disfrazada de bruja, la cual cantará la canción “Había una noche oscura oscura, se abrían puertas y ventanas, entraba una bruja peluda peluda, entraba a la cocina, sacaba un cuchillo, untaba mantequilla al pan pan pan pan pan, quiero pan” y se observarán las reacciones de los niños(a). (Puede utilizarse otro tipo de personaje si se desea que cuente con una canción)</p> <p>Desarrollo: Luego de la entrada de la bruja, las monitoras iniciarán una conversación con los niños(as) sobre las sensaciones que surgieron a raíz de la entrada ésta. Las monitoras tendrán expuestas en la pizarra el Diccionario de Emociones (Anexo n°8), ya que de acuerdo a lo que los niños respondan (Sentimos: miedo, alegría, rabia, etc.), se irá trabajando lo que pasa con el cuerpo cuando se producen las emociones anteriormente nombradas (Las monitoras entregan el primer ejemplo: “Se me pararon los pelos de mi cuerpo cuando entró la bruja, porque sentí mucho miedo”. Dependiendo de lo que responda cada niño(a), las monitoras escriben en la pizarra a un lado del diccionario lo que pasó en el cuerpo (Ejemplo: Sentí miedo mi corazón latió muy rápido, me sudaron las manos, etc.).</p> <p>Cierre: Se invita a los niños(as) a realizar un dibujo, representando lo que sintieron con la visita de la bruja.</p>
<p>Materiales</p>	<p>CD Despertando las Neuronas. Canción n°7 “Oh Alele” – Autora: Claudia Donoso R. Anexo N°14 – Imágenes para colorear. Anexo N° 15 – Buscando una solución</p>

3^{ra} Parte

“Recibiendo nuevos aires, Integrando las Emociones”



OCTAVA SESIÓN

Objetivos	Comprender que los actos tienen consecuencias en mí y en otros. Proponer soluciones para las consecuencias de mis acciones.
Ámbito	Formación Personal y Social.
Núcleo	Autonomía / Iniciativa y Confianza.
Aprendizaje Esperado	Nº4: Proponer ideas y estrategias para contribuir a resolver situaciones que le permitan llevar a cabo sus iniciativas y propuestas. Nº10: Responsabilizarse gradualmente de sus actos, estableciendo relaciones entre sus acciones y las consecuencias de ellos en las personas o el medio.
Aprendizaje Modificado	Comprender que las acciones de las personas tienen consecuencias negativas y positivas. Elaborar soluciones para las consecuencias de sus acciones.

PEPAS

<p>Experiencia de Aprendizaje 1</p>	<p>Inicio: Cantar y bailar la canción n°8, “El trencito de Manuel”. CD Despertando las Neuronas – Autora: Claudia Donoso R. Las monitoras dispondrán en el suelo una alfombra para que los niños(as) se sienten. Se presentarán distintas imágenes que presentan acciones realizadas por niños(as) (<i>Anexo n°16</i>).</p> <p>Desarrollo: Se invita a los niños(as) a reflexionar en relación a las acciones y descubrir cuál es la consecuencia que tienen éstas. Las monitoras deben generar una conversación en donde el tema central es que “Mis acciones tienen consecuencias” y que éstas se pueden catalogar como consecuencias positivas o negativas. Se invita a los niños(as) a seleccionar una de las láminas y comentar la acción y consecuencia de esta.</p> <p>Cierre: Se les propone a los niños(as) dar solución a la consecuencia negativa que se generó a raíz de la acción. Cada solución se escribe en una cartulina que tendrá la acción, la consecuencia y la solución (<i>Anexo n°17</i>). En una parte de la sala se expone el trabajo que realizaron los niños y niñas.</p>
<p>Materiales</p>	<p>CD Despertando las Neuronas. Canción n°8, “El trencito de Manuel” – Claudia Donoso. Anexo N°16 – Acción y Consecuencia. Anexo N°17 – Cuadro: Acción, Consecuencia, Solución.</p>

PEPAS

NOVENA SESIÓN

Objetivos	Parear imágenes de diferentes emociones. Identificar y Apreciar la diversidad en las personas que nos rodean. Comprender la importancia del respeto hacia mí y hacia los demás.
Ámbito	Formación Personal y Social.
Núcleo	Convivencia / Pertenencia y Diversidad / Valores y Normas.
Aprendizaje Esperado	N°6: Apreciar la diversidad en las personas, en un marco de respeto por sus singularidades personales, étnicas, fisonómicas, lingüísticas. N°2: Solicitar y aceptar ayuda de los demás niños y adultos en actividades personales y colectivas, juegos y situaciones desafiantes, apreciando la necesidad de apoyo mutuo.
Aprendizaje Modificado	Identificar las características individuales de las personas que nos rodean. Comprender el valor del respeto en las relaciones familiares y de amistad.

<p>Experiencia de Aprendizaje 1</p>	<p>Inicio: Cantar y bailar la canción n°9, “El Rey buchi bucha”. CD Despertando las Neuronas – Autora: Claudia Donoso R. Las monitoras invitan a los estudiantes a formar grupos de cinco niños(as). Para formar los grupos deberán sacar desde una bolsa de género figuras geométricas (<i>Anexo n°18</i>), las figuras que son iguales formarán grupos. A cada grupo se le entregará un memorice de emociones (<i>Anexo n°19</i>), se les explicará que la idea es encontrar las imágenes iguales y parearlas, esto se hace poniendo todas las fichas por el revés y se va dando vuelta una primero y luego otra, si se encuentran dos iguales se parean y el que la encontró se la lleva, sino se debe volver a colocarlas al revés y recordar dónde están. El memorice será de rostros con emociones; cada grupo deberá acordar el sistema de turnos. El juego se extiende por alrededor de cinco minutos.</p> <p>Desarrollo: Las monitoras invitan a los niños(as) a observar imágenes de personas y niños(as) de diferentes razas, características físicas e intereses (<i>Anexo n°20</i>). Se les invita a comentar estas características, para luego ver el video “Bullying - Acoso Escolar (Exposición especial para Niños y Niñas nivel Primaria)” (<i>Anexo Audiovisual</i>).</p> <p>Cierre: Luego del video, las monitoras invitan a los niños(as) a crear el árbol del respeto (<i>Anexo n°21</i>), en dónde ellos deberán dibujar en una hoja de árbol de cartulina acciones que ayuden a fomentar el respeto entre las personas (Ej: Ayudar a pararse a un compañero de curso luego de una caída). Para finalizar se invita a los niños(as) a pegar las hojas del árbol en las ramas.</p> <p>Nota: Al finalizar esta sesión se envía una comunicación a los apoderados, solicitando colaboración para la convivencia de finalización.</p>
--	--

Materiales	<p>CD Despertando las Neuronas. Canción n°9 “El rey buchi bucha”. Autora: Claudia Donoso R.</p> <p>Anexo N° 18 – Figuras Geométricas.</p> <p>Anexo N° 19 – Memorice de Emociones.</p> <p>Anexo N°20 - Somos Diferentes.</p> <p>Anexo Audiovisual - “Bullying - Acoso Escolar (Exposición especial para Niños y Niñas nivel Primaria)”.</p> <p>Anexo N°21 – Árbol del Respeto.</p> <p>Anexo N°22 – Comunicación Convivencia.</p>
-------------------	---

PEPAS

DÉCIMA SESIÓN	
Objetivos	Elaborar compromiso grupal. Evaluar las sesiones de trabajo del programa PHASEP.
Ámbito	Formación Personal y Social.
Núcleo	Convivencia / Participación y Colaboración / Valores y Normas.
Aprendizaje Esperado	Nº5: Iniciarse en prácticas democráticas señalando sus opiniones, respetando las de los demás y contribuyendo al desarrollo de proyectos de bien común con sus pares y con la comunidad. Nº1: Compartir con otros niños, jugando, investigando, imaginando, construyendo y aventurando con ellos.
Aprendizaje Modificado	Elaborar un compromiso grupal en relación a lo trabajado en PHASEP. Compartir una convivencia de finalización.
Evaluación Final	Evaluación. <i>(Anexo nº23)</i>

<p>Experiencia de Aprendizaje 1</p>	<p>Inicio: Cantar y bailar la canción n°10. “El baile solito”. CD Despertando las Neuronas – Autora: Claudia Donoso R.</p> <p>Las monitoras invitan a los niños a escuchar la narración del cuento “Perdón, Aprender a ser amable” de los autores Brian Moses y Mike Gordon (<i>Anexo audiovisual</i>). Luego junto a los niños(as) se comentará lo escuchado en el cuento, en base a preguntas.</p> <p>Desarrollo: Se realizará una recapitulación de todo lo trabajado en las nueve sesiones anteriores realizando las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos?, ¿Cómo lo aprendimos?, ¿Cómo lo podemos llevar la práctica en el colegio?, ¿Qué fue lo que más les costó?, ¿Qué les gustó menos o más? Todas las respuestas serán escritas en un panel, en el cual se escribirá un compromiso que nazca desde los propios niños(as), este compromiso se elaborará en base a lo aprendido durante la duración de los talleres y en relación a las herramientas adquiridas por ellos. Para esto la monitora comenzará con un ejemplo diciendo: “Yo me comprometo a conversar con los niños(as) cuando se sientan tristes y ayudar a que estén alegres”, “Yo me comprometo a ayudar a mis compañeros a ordenar el material que utilizamos en las actividades”. En señal de compromiso los niños(as) estamparán su mano junto al panel.</p> <p>Cierre: Realizar Evaluación Final. (<i>Anexo n°23</i>).</p> <p>Convivencia: Para finalizar se realizará una convivencia con los niños(as) para dar fin a los talleres.</p>
<p>Materiales</p>	<p>CD Despertando las Neuronas. Canción n°10. “El baile solito”. Autora: Claudia Donoso R. Anexo Audiovisual - “Perdón, Aprender a ser amable”.</p>

BIBLIOGRAFÍA

1. “Bullying - Acoso Escolar (Exposición especial para Niños y Niñas nivel Primaria)”
2. Céspedes, A. (2011). Educar las emociones, Educar para la vida (Octava edición.). Santiago, Chile: Grupo Zeta Vergara.
3. Donoso, C. (2008), Despertando las neuronas: Volumen I (CD-ROOM). Santiago, Sello Don Osito. AICUC.
4. EducarChile. (2007). Bullying - Acoso Escolar (Exposición especial para Niños y Niñas nivel Primaria) Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/especial?id=205358>
5. Egaña, M. Ruiz M. (2008) “Bienestar en la Escuela: un compromiso con nuestros niños y jóvenes” CAPITULO DEL LIBRO LAS EMOCIONES VAN A LA ESCUELA
6. Fernández. N. y Extremera, P. (2002). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica Universidad de Málaga. España.
7. Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona. Kairos.
8. Gordon, M., Mosses B. (2006) “Perdón” Aprender a ser amable (Primera edición). Buenos Aires, Argentina. ALBATROS
9. Gordon, M., Mosses B. (2008) “Qué me importa”, Aprender a respetar (Primera edición). Buenos Aires, Argentina. ALBATROS

10. Milicic, N. (2001). Creo en tí: la construcción del autoestima en el contexto escolar. Santiago, Chile: LOM.

11. Ministerio de Educación, (MINEDUC 2009). Recuperado el 08 de Junio de 2014, de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231523270.Ley General Educacion.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231523270.Ley%20General%20Educacion.pdf)