

Universidad de la Frontera
Departamento de Trabajo Social
Magíster en Gerencia Social



**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:
PROGRAMA PARA LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES
PERSONALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
DE LA ARAUCANÍA**

Tesis para optar al grado de Magíster en Gerencia Social

Magistrando: Andrea Ocares Irazoqui

Temuco, 21 de Marzo de 2012

Universidad de la Frontera
Departamento de Trabajo Social
Magíster en Gerencia Social



**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:
PROGRAMA PARA LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES
PERSONALES EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO
BÁSICO DE ZONAS URBANAS DE LA ARAUCANÍA**

Tesis para optar al grado de Magíster en Gerencia Social

Magistrando: Andrea Ocares Irazoqui

Profesor Patrocinante: Ana María Salamé Coulon

Temuco, 21 de Marzo de 2012

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo proponer una intervención psicoeducativa que fortalezca las habilidades personales en estudiantes de segundo ciclo básico - quinto a octavo año.

Para abordar este objetivo, se realizó primero un análisis documental y contextual, para así diseñar e implementar una intervención psicoeducativa piloto en la Escuela Araucanía de Labranza, comuna de Temuco. A partir del análisis de la experiencia de implementación y de los resultados de la intervención, se procedió a construir una propuesta final de intervención psicoeducativa para la promoción de habilidades personales en estudiantes de segundo ciclo básico contextualizada y pertinente a escuelas urbanas de la región de la Araucanía.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| 1. Fases del proceso metodológico | 9 |
| 2. Condiciones de honestidad de la investigadora..... | 12 |
| 3. Tipo de diseño de estudio | 14 |
| 4. Dimensiones en estudio | 14 |
| 5. Hipótesis de trabajo | 14 |
| 6. Objetivo general del estudio | 15 |
| CAPÍTULO I: INVESTIGACIÓN | 16 |
| 1. Marco conceptual..... | 16 |
| 1.1 Principios de la Educación | 16 |
| 1.2 Desarrollo integral y convivencia escolar..... | 18 |
| 1.3 Abordaje de la convivencia escolar hoy en día..... | 19 |
| 1.4 Relación entre convivencia escolar y clima social escolar | 20 |
| 1.5 Gestión de la convivencia escolar al interior de las escuelas..... | 21 |
| 1.6 Desarrollo integral y educación en habilidades personales | 22 |
| 1.6.1 Qué son las habilidades personales | 22 |
| 1.6.2 Enfoques de educación integral en la escuela..... | 23 |
| 1.7 Síntesis conceptual | 26 |
| 2. Análisis de experiencias exitosas..... | 27 |
| 2.1 Presentación de las experiencias exitosas | 27 |
| 2.2 Descripción de las experiencias exitosas | 33 |
| 2.3 Lecciones aprendidas | 39 |
| CAPÍTULO II: DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PILOTO..... | 43 |
| 1. Marco contextual..... | 43 |
| 1.1 Contexto territorial: Localidad de Labranza | 44 |
| 1.2 Contexto local: La unidad educativa | 45 |
| 1.3 Contexto específico de intervención: Curso | 48 |

| | |
|---|----|
| 1.4 Síntesis | 50 |
| 2. Diagnóstico de habilidades personales | 52 |
| 2.1 Resultados Test Dibujo de la Figura Humana de Koppitz | 54 |
| 2.2 Resultados Cuestionario de autoconcepto de Piers-Harris | 56 |
| 2.3 Análisis de los resultados | 60 |
| 3. Diseño de la intervención psicoeducativa piloto | 63 |
| 3.1 Objetivos de la intervención piloto | 64 |
| 3.2 Selección de los monitores de taller | 65 |
| 3.3 Ámbitos de diseño relativos a la posterior implementación en terreno | 65 |
| 3.4 Principales contenidos y actividades por sesión | 68 |
| CAPÍTULO III: IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PILOTO..... | 71 |
| 1. Realización de las sesiones de taller..... | 71 |
| 2. Seguimiento del proceso de implementación | 77 |
| CAPÍTULO IV: EVALUACIÓN..... | 79 |
| 1. Resultados ex post de habilidades personales en los niños del quinto año básico participantes y no participantes..... | 79 |
| 1.1 Resultados Test de Dibujo de la Figura Humana de Koppitz | 80 |
| 1.2 Resultados Cuestionario de autoconcepto de Piers-Harris | 81 |
| 1.3 Análisis de los resultados | 83 |
| CAPÍTULO V: PROPUESTA FINAL DE INTERVENCIÓN | 88 |
| 1. Metodología de la propuesta..... | 88 |
| 1.1 Descripción general de la intervención | 88 |
| 1.2 Coordinador de la intervención..... | 89 |
| 1.3 Relación de la intervención con la unidad educativa | 89 |
| 1.4 Número y frecuencia de sesiones de taller | 90 |
| 1.5 Duración de las sesiones | 90 |
| 1.6 Niveles educativos en que se puede implementar | 90 |

| | |
|---|-----|
| 1.7 Número de participantes | 90 |
| 1.8 Monitores de la intervención | 90 |
| 2. Características psicoeducativas de la intervención | 92 |
| 2.1 Base conceptual de la propuesta | 92 |
| 2.2 Objetivos de la intervención | 94 |
| 2.3 Unidades temáticas de la intervención | 94 |
| 2.4 Aprendizajes esperados en la intervención | 95 |
| 2.5 Evaluación de los aprendizajes | 96 |
| 3. Sesiones de taller..... | 97 |
| 3.1 Partes de cada sesión | 97 |
| 3.2 Programa de cada sesión | 99 |
| 5. Anexos de la propuesta..... | 120 |
| CAPÍTULO VI: REFLEXIONES Y APRENDIZAJES | 156 |
| 1. Aprendizajes obtenidos a nivel conceptual..... | 156 |
| 2. Aprendizajes obtenidos a nivel metodológico..... | 158 |
| 3. Aprendizajes obtenidos a nivel de gestión de la convivencia escolar al interior de la escuela | 159 |
| CAPÍTULO VII: FUENTES CONSULTADAS..... | 162 |

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1: Fases metodológicas y temporalización | 9 |
| Tabla 2: Fase 1- Investigación y análisis macro entorno a través de experiencias exitosas | 9 |
| Tabla 3: Fase 2- Diseño de la intervención piloto | 10 |
| Tabla 4: Fase 3- Implementación de la intervención piloto | 10 |
| Tabla 5: Fase 4- Evaluación de la intervención | 11 |
| Tabla 6: Fase 5- Propuesta final de intervención | 11 |
| Tabla 7: Programa de Tutorías Infantiles para el Fomento de Factores Resilientes de la Corporación CreArte- Chile | 28 |
| Tabla 8: Programa Habilidades para la Vida de Junaeb (HpV)- Chile | 29 |
| Tabla 9: Winners Walk Tall/ Los Ganadores Caminan con la frente en alto (WWT) – Estados Unidos | 31 |
| Tabla 10: Coherencia de los objetivos de las experiencias estudiadas con la educación integral y de habilidades personales | 33 |
| Tabla 11: Características metodológicas de las experiencias estudiadas | 35 |
| Tabla 12: Perfil de los beneficiarios | 37 |
| Tabla 13: Perfil de los monitores | 37 |
| Tabla 14: Resultados de las intervenciones | 39 |
| Tabla 15: Lecciones aprendidas a partir de las experiencias estudiadas | 40 |
| Tabla 16: Contextos y fuentes de información para el análisis contextual | 43 |
| Tabla 17: Características de los contextos que afirman la pertinencia de la intervención | 50 |
| Tabla 18: Ficha técnica Test de Dibujo de la Figura Humana de Koppitz | 52 |
| Tabla 19: Ficha técnica Cuestionario de autoconcepto de Piers-Harris | 53 |
| Tabla 20: Promedio de indicadores emocionales en los estudiantes al inicio de la intervención piloto | 55 |
| Tabla 21: Tipos de indicadores emocionales en los estudiantes al inicio de la intervención piloto | 55 |
| Tabla 22: Promedio de puntaje T Piers- Harris en los estudiantes al inicio de la intervención piloto | 57 |

| | |
|---|----|
| Tabla 23: Niveles de autoconcepto en los estudiantes al inicio de la intervención | 57 |
| Tabla 24: Aspectos fuertes y débiles del desarrollo de habilidades personales por sub escala considerando el total de estudiantes del curso | 58 |
| Tabla 25: Áreas débiles a potenciar en la intervención piloto | 61 |
| Tabla 26: Promedio puntaje T Piers- Harris en relación al número de indicadores emocionales en los estudiantes al inicio de la intervención piloto..... | 62 |
| Tabla 27: Objetivos de la intervención piloto | 64 |
| Tabla 28: Ámbitos del diseño relativos a la posterior implementación en terreno..... | 65 |
| Tabla 29: Resumen de las sesiones de taller de la intervención piloto..... | 69 |
| Tabla 30: Resumen de las sesiones realizadas | 72 |
| Tabla 31: Promedio de indicadores emocionales en los estudiantes al final de la intervención piloto | 80 |
| Tabla 32: Tipos de indicadores emocionales en los estudiantes al final de la intervención piloto | 81 |
| Tabla 33: Promedio de puntaje T Piers- Harris en los estudiantes al final de la intervención piloto | 81 |
| Tabla 34: Niveles de autoconcepto en los estudiantes al final de la intervención | 82 |
| Tabla 35: Promedio puntaje T Piers- Harris en relación al número de indicadores emocionales en los estudiantes en las mediciones ex ante y ex post..... | 84 |
| Tabla 36: Áreas débiles a reforzar en los estudiantes | 86 |
| | |
| Figura 1: Continuidad del proceso metodológico del trabajo de tesis | 12 |
| Figura 2: Síntesis conceptual de la investigación | 26 |
| Figura 3: Mapa de la localidad de Labranza | 44 |

INTRODUCCIÓN

En esta sección se presentan las características metodológicas centrales de este estudio, y que definieron el trabajo realizado.

1. Fases del proceso metodológico

El proceso de trabajo se compuso de cinco fases metodológicas que se realizaron desde Agosto de 2011 a Marzo de 2012 en el siguiente orden lógico.

Tabla 1: Fases metodológicas y temporalización

| FASE | TEMPORALIZACIÓN |
|---|------------------------------|
| FASE 1: Investigación | Agosto 2011 |
| FASE 2: Diseño de intervención piloto | Septiembre 2011 |
| FASE 3: Implementación de la intervención | Octubre 2011- Diciembre 2011 |
| FASE 4: Evaluación de la intervención | Diciembre 2011 – Enero 2012 |
| FASE 5: Propuesta final de intervención | Febrero 2012- Marzo 2012 |

En este documento, cada fase constituye un capítulo, según el orden en que se desarrollaron a lo largo del proceso de tesis. Previo a esto, se presenta aquí a modo introductorio, una descripción de cada fase, señalando sus objetivos específicos, métodos, técnicas y productos, así como explicitando la vinculación de cada fase con su fase sucesora.

Tabla 2: Fase1 - Investigación y análisis del macro entorno a través de experiencias exitosas

| Objetivo de la fase | |
|---|--|
| Conceptualizar el marco referencial de la propuesta | |
| Método/ técnicas utilizadas | Productos |
| Análisis documental | Marco conceptual y síntesis conceptual |

| | |
|---|---|
| Análisis triangulado de datos | Lecciones aprendidas en educación de habilidades personales a partir de experiencias exitosas |
| <p>Vinculación con la fase siguiente</p> <p>El marco conceptual y las buenas prácticas de otras experiencias, constituyen la base para definir las dimensiones de habilidades personales a evaluar en la fase siguiente, lo que a su vez apoya la metodología del diseño de la propuesta piloto.</p> | |

Tabla 3: Fase 2 - Diseño de la intervención piloto

| | |
|---|---|
| <p>Objetivo de la fase</p> <p>Diseñar una propuesta piloto de intervención psicoeducativa contextualizada y pertinente para ser implementada en un curso de quinto año básico</p> | |
| <p>Método/ técnicas utilizadas</p> <p>Análisis del micro entorno</p> <p>Técnicas de evaluación psicométrica</p> <p>Técnicas de intervención psicoeducativa</p> | <p>Productos</p> <p>Marco contextual</p> <p>Diagnóstico ex ante de habilidades personales en los estudiantes del quinto año</p> <p>Diseño de la propuesta piloto</p> |
| <p>Vinculación con la fase siguiente</p> <p>El producto central de esta fase, diseño de la propuesta piloto, es la carta de navegación para desarrollar la fase siguiente que corresponde a la implementación en terreno de la propuesta piloto.</p> | |

Tabla 4: Fase 3 - Implementación de la intervención piloto

| | |
|--|--|
| <p>Objetivo de la fase</p> <p>Implementar la propuesta piloto de intervención en el quinto año básico de la Escuela Araucanía de Labranza</p> | |
| <p>Método/ técnicas utilizadas</p> <p>Técnicas de intervención psicoeducativa</p> | <p>Productos</p> <p>Realización de ocho sesiones de taller correspondientes a la propuesta piloto</p> |

| | |
|---|--|
| Seguimiento de proceso | Registro de seguimiento del proceso de la intervención |
| Observación de proceso | |
| Vinculación con la fase siguiente La completación de esta fase permite alistar el terreno para la evaluación de la experiencia, en términos de la evaluación final de habilidades personales en los niños, y de los aprendizajes obtenidos durante la implementación. | |

Tabla 5: Fase 4 - Evaluación de la intervención

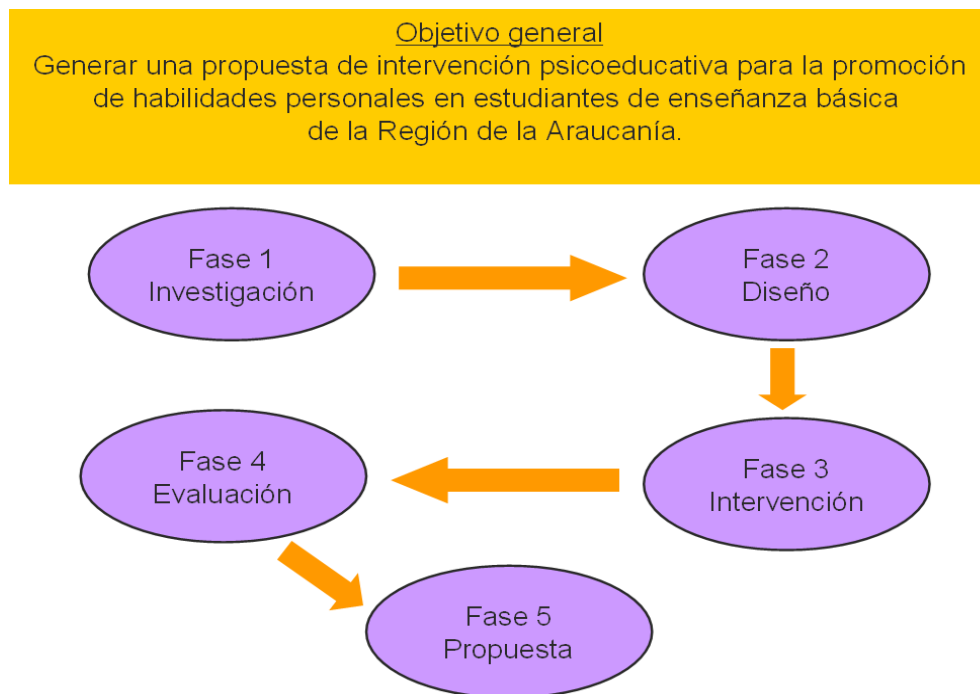
| | |
|---|---|
| Objetivo de la fase Analizar críticamente la experiencia de intervención piloto | |
| Método/ técnicas utilizadas Técnicas de evaluación psicométrica | Producto Resultados ex post de habilidades personales en los estudiantes del quinto año |
| Vinculación con la fase siguiente Los productos de esta fase son el fundamento del proceso de toma de decisiones para diseñar la propuesta final de intervención. | |

Tabla 6: Fase 5 - Propuesta final de intervención

| | |
|---|--|
| Objetivo de la fase Generar una propuesta final de intervención psicoeducativa para la promoción de habilidades personales en estudiantes de segundo ciclo básico de la Araucanía | |
| Método/ técnicas utilizadas Técnicas de intervención psicoeducativa Análisis triangulado del seguimiento y monitoreo del proceso | Producto Propuesta final de intervención |

Como se puede observar, los aportes de cada fase son sucesivos, y van afirmando el desarrollo de cada una de ellas. La siguiente figura muestra a modo de resumen, la continuidad del proceso metodológico, guiado por el objetivo general del trabajo de tesis.

Figura 1: Continuidad del proceso metodológico del trabajo de tesis



2. Condiciones de honestidad de la investigadora

Las condiciones de honestidad son las bases de objetividad en las que se fundamenta el estudio, contribuyendo de esta manera a la neutralidad en la construcción del proceso metodológico.

Condición 1: Definición del tema de estudio

Seleccionar como tema de estudio la educación de habilidades personales en los estudiantes alojada en una gestión adecuada de la convivencia al interior de la escuela, nace como inquietud propia desde el contacto inicial con el mundo educativo, durante la práctica profesional de Psicología. Desde entonces las inquietudes que surgen son: *¿Cómo aterrizar en el terreno de lo cotidiano la*

enseñanza de los Objetivos Transversales de la Educación? ¿Cómo ubicar en la práctica a la educación transversal al mismo nivel de envergadura de la educación curricular en las escuelas? Posteriormente se van agregando otras inquietudes que tienen que ver con la gestión de estos aprendizajes: ¿Cómo pueden capacitarse y ejercer los profesores en Chile la educación transversal de sus estudiantes? ¿Cuál es el rol de los equipos de gestión municipal y local de cada escuela?

A través del contacto con diferentes programas educativos y del trabajo en terreno en escuelas vulnerables en dos regiones del país (Araucanía y Metropolitana), las inquietudes comunes a todos los cuestionamientos que surgen son: *¿Cómo asegurar la educación integral de los estudiantes? y ¿Cómo crear y mantener un clima social adecuado en las escuelas para asegurar así una convivencia escolar sana?*

Casi en su totalidad las escuelas de nuestro país enfrentan estas problemáticas, donde lo urgente se impone sobre lo importante, relegando la educación de habilidades personales en sus estudiantes y el bienestar general de los actores de la comunidad educativa. Por lo tanto, al enfrentar la decisión sobre qué aspecto del desarrollo social abordar a través de este trabajo de tesis, se define el desarrollo personal y comunitario (en el sentido de convivencia) en el ámbito de la Educación.

Condición 2: Elección del caso de estudio

Para abordar la temática, se selecciona como caso de estudio a la Escuela Araucanía 510 de Labranza, al ser el establecimiento donde la alumna tesista se desempeña como psicóloga escolar por media jornada semana, durante los últimos tres años. Escoger este establecimiento educativo como caso de estudio, es una ventaja en términos de:

- Definición y acercamiento al marco contextual de la investigación
- Accesibilidad (manejo del tiempo) a la unidad de estudio
- Conocimiento previo de la dinámica organizacional

Por otro lado, se seleccionó dentro de la escuela, al quinto año básico del establecimiento como el curso donde se realizó la intervención psicoeducativa que sirvió de referencia para el análisis de la información y posterior creación de la propuesta final de intervención, ya que la planificación curricular de este curso presentaba la mejor accesibilidad y flexibilidad de acción, al ya haber pasado la etapa del SIMCE de Cuarto año 2010, y al encontrarse a su vez en el punto más lejano de la medición correspondiente a Octavo año (que para este curso, corresponde al año 2014).

3. Tipo del diseño de estudio

El tipo de diseño es un estudio de caso único, que corresponde al quinto año básico de la Escuela Araucanía 510 de Labranza, comuna de Temuco.

4. Dimensiones en estudio

Las dimensiones en estudio corresponden a las principales dimensiones de habilidades personales definidas por la búsqueda teórica:

- Habilidades para el desarrollo de la autoestima
- Habilidades para el manejo de emociones
- Habilidades sociales

Estas dimensiones fueron evaluadas en los 45 estudiantes del quinto año básico de la Escuela Araucanía.

5. Hipótesis de trabajo

- ❖ Los niños y niñas requieren que en su proceso de educación se den mayores espacios para el aprendizaje de habilidades personales, lo que promueva un clima social saludable y que facilite la convivencia escolar.
- ❖ Las habilidades personales se deben enseñar y medir, y no sólo intencionar, en miras de conseguir aprendizajes significativos en los estudiantes del curso

- ❖ La intervención al interior de la escuela enfocada a la enseñanza de habilidades personales en los estudiantes, tiene un gran impacto en su desarrollo de vida, al ser la escuela el escenario previo para la vida adulta en comunidad.
- ❖ Es necesario fortalecer y darle sentido a la gestión de la Convivencia Escolar en la escuela, para que así las acciones dirigidas a mejorar el bienestar de cada individuo y de cada conjunto de actores de la comunidad educativa, tengan un mayor impacto tanto en cantidad como calidad.

6. Objetivo general del estudio

Generar una propuesta de intervención psicoeducativa para la promoción de habilidades personales en estudiantes de enseñanza básica de la región de la Araucanía.

Cabe indicar en este punto que los objetivos específicos del estudio corresponden a los objetivos de cada fase del proceso metodológico, los que aparecen señalados anteriormente en esta introducción, y en los que se profundizará en cada uno de los capítulos del presente documento.

CAPÍTULO I

FASE - INVESTIGACIÓN

| |
|----------------------------|
| Objetivo de la fase |
|----------------------------|

| |
|---|
| Conceptualizar el marco teórico y referencial de la propuesta |
|---|

El objetivo de la fase de investigación fue conceptualizar el marco referencial de la propuesta. A partir de ello, se puede constituir la base para definir, en primer lugar, las dimensiones de habilidades personales a abordar en el estudio, y en segundo lugar, el diseño de la intervención piloto.

En este capítulo se presentan los productos finales de la fase de investigación y análisis del entorno a nivel macro, que son:

- Marco conceptual realizado a través de una revisión análisis documental
- Listado de lecciones aprendidas en educación de habilidades personales, realizado a través de un análisis triangulado de información recopilada desde otras experiencias

1. MARCO CONCEPTUAL

En esta sección se presenta el Marco Conceptual de la investigación, que considera las temáticas a la base del planteamiento del problema que define y orienta el trabajo de tesis. Las temáticas para formar el marco conceptual teórico - empírico de esta investigación abordan los principios de la educación y su desafío para el desarrollo personal integral de los estudiantes, la creación y mantenimiento de un clima escolar positivo para favorecer la convivencia escolar sana, y el desarrollo de habilidades personales.

1.1 Principios de la Educación

La Ley General de Educación Chilena del año 2009 (LEGE) define a la educación como el proceso de aprendizaje permanente que debe abarcar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas. Esta definición a primera vista recalca que la educación debe velar por el desarrollo

integral de las personas. Sumado a esto, la LEGE señala que la educación está fundamentada en los siguientes principios (UNESCO, 2010):

- Universalidad y educación permanente
- Calidad de la educación
- Equidad del sistema educativo
- Autonomía
- Diversidad
- Responsabilidad
- Participación
- Flexibilidad
- Transparencia
- Integración
- Sustentabilidad
- Interculturalidad

Una de las principales medidas para ejercitar estos principios, incluida en la reforma educativa de los noventa, ha sido el planteamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales de la educación chilena (OFT), objetivos dirigidos al logro de aprendizajes en ámbitos como ético, moral, social y afectivo de los estudiantes. Los OFT se trabajan en combinación con subsectores del currículum educativo y programas extracurriculares de la escuela, como talleres deportivos o artísticos. Los OFT de la Educación Básica en Chile son:

- Crecimiento y Autoafirmación Personal
- Desarrollo del pensamiento
- Formación Ética
- La persona y su entorno
- Uso de Tecnologías de Información y Comunicación

No obstante, desde los inicios de la reforma educativa a comienzos de la década de los noventa, los OFT no han sido mayormente abordados ni supervisados en el terreno. Esto se debe principalmente a:

- Falta de preparación para adquirir competencias profesionales en docentes y equipos de gestión de las escuelas, para la enseñanza de

habilidades transversales. Existe escasa preparación durante la formación inicial docente, y muy poca oferta en la formación continua sobre la enseñanza de OFT.

- Falta de recurso tiempo para la enseñanza de los OFT. No obstante el Mineduc afirma que algunas actividades relacionadas a los OFT pueden ser realizadas en el *tiempo de libre disposición* dentro del calendario escolar, que las escuelas posee (UNESCO, 2010), queda en evidencia en diversos estudios que este tiempo es destinado a otras quehaceres de la escuela. En cuanto a la posibilidad de trabajar los OFT en el programa curricular de las escuelas, por ejemplo, en el subsector de Orientación, ésta se ve muy restringida, ya que en la cotidianeidad al interior de las escuelas en Chile los esfuerzos educativos se centran en el rendimiento de las mediciones estandarizadas de calidad como el Simce.

Considerando esto, el problema que ya presenta más de veinte años, es que no existen oportunidades curriculares ni extracurriculares suficientes para trabajar el desarrollo integral de los estudiantes, y por ende, la convivencia escolar.

El artículo 19 de la LEGE estipula que el nivel educativo que debe orientarse a la formación integral por excelencia es la Educación Básica. El desafío en este sentido para la educación básica es abrirse camino a la educación integral y transversal de sus estudiantes, incluso si es necesario, fuera del horario, los recursos, y las metodologías estrictamente curriculares.

1.2 Desarrollo Integral y Convivencia Escolar

Los Objetivos Fundamentales Transversales de la educación chilena buscan el desarrollo integral de los estudiantes, al proponer en el papel objetivos en el ámbito ético, moral, social y afectivo de los estudiantes. Por su parte, la Convivencia Escolar encierra una serie de fenómenos básicos al hablar de la educación integral de los estudiantes. Para identificar estos fenómenos podemos recurrir una definición concisa de convivencia escolar, que la concibe como el *fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, interrelaciones que poseen normas*

y proponen valores (MINEDUC, 2005). Las interrelaciones a las que se apunta esta definición, se dan en todos los ámbitos del ser ya descrito, pasando a ser experiencias no sólo netamente sociales, sino afectivas, emocionales, morales, cognitivas, y éticas.

Por otro lado, la convivencia se aprende a través de vínculos de sentido. Con esto se puede afirmar que el verdadero aprendizaje de valores se da a través de interacciones sociales simples que crean vínculos sólidos entre las personas. Por lo tanto, cuidar la convivencia escolar, es cuidar aquellas interacciones sociales simples, asegurando el logro de los aprendizajes que deben provenir de ellas (OREALC/ UNESCO, 2008).

1.3 Abordaje de la Convivencia Escolar hoy en día

La convivencia escolar es un aprendizaje; se enseña y se aprende a convivir. Sin embargo, hoy en las escuelas de Chile la convivencia escolar es un ámbito que se aloja en la gestión institucional de las escuelas, y no en la gestión curricular, o gestión de los aprendizajes. En este sentido, el aprender a convivir se hace menos observable, ya que al no estar alojado en la gestión de los aprendizajes, no existen indicadores para la elaboración y evaluación de un plan de convivencia escolar, que cuente con mediciones de logro.

Básicamente, para el abordaje de la enseñanza de la convivencia escolar se presentan aquellos mismos obstáculos que para la enseñanza de los OFT.

La práctica cotidiana en las escuelas muestra que educar para la sana convivencia presenta serios obstáculos, siendo uno de ellos el poco tiempo que se logra destinar a la educación integral de los estudiantes. Sin embargo, existe otro obstáculo tan difícil de sortear como este, y es que las interacciones sociales a la base del aprender a convivir, son difíciles de identificar y registrar del mismo modo en que se compilan evidencias de los logros curriculares de los estudiantes, o de prácticas de buena enseñanza docente.

Esta dificultad hace que la convivencia escolar sea más bien *invisible*, y por lo tanto difícil de abordar como acción de trabajo al interior de las escuelas. Por otro lado, los esfuerzos por hacerla *visible* requieren del tiempo que las escuelas no poseen o no destinan a esta labor.

Un equipo de investigadores en salud escolar (OREALC, 2006) señala la presencia de una constante tensión al interior de las escuelas que, por un lado, reconocen la necesidad de trabajar más intensamente la convivencia y la formación integral de sus estudiantes, pero por otro, presentan una práctica fuertemente orientada a los indicadores de rendimiento, ante la urgencia de rendir adecuadamente en el Simce.

1.4 Relación entre Convivencia Escolar y Clima Social Escolar

Comprender el concepto de clima social escolar puede contribuir al logro de la necesaria *visibilidad* de la convivencia escolar al interior de los establecimientos, ya que el concepto de clima social ofrece como herramienta de medición, la percepción de bienestar general de los actores de la unidad educativa.

Existe consenso en cuanto a que el clima social escolar se define como el conjunto y el valor de las percepciones que tienen los miembros de la comunidad educativa acerca de su entorno. En Chile, Arón y Milicic (2000) han definido dos tipos de clima social escolar: nutritivo y tóxico. Un clima social escolar nutritivo, es percibido como agradable, favorece la participación y la disposición a aprender y a cooperar, y en general contribuye a que aflore lo mejor de las personas. Por otro lado, un clima social tóxico es hostil, estresante, donde no existe una adecuada resolución de conflictos, haciendo que afloren las características negativas de las personas.

Al interior de una unidad educativa, de un curso en particular, o del grupo de profesores, pueden existir microclimas distintos al clima social más amplio que lo caracterice. Estos microclimas afectan en cierta medida la situación de bienestar versus no bienestar que puedan sentir los actores la comunidad educativa, por lo tanto también debe dárseles importancia a la hora de analizar e intervenir los climas sociales.

Cabe señalar que durante el año 2011, datos entregados por el propio Mineduc respecto de la prueba Simce aplicada en 2do Año Medio, muestran que los establecimientos que tienen peores resultados en el Simce de Matemáticas, es donde las conductas asociadas al bullying son percibidas como más frecuentes (MINEDUC, 2011). Con esto queda de manifiesto la profunda importancia de que los estudiantes perciban tanto un clima escolar positivo, como una sensación de bienestar personal.

El estudio del clima social escolar y sus dimensiones individuales, relacionales y organizacionales otorga la posibilidad de hacer más observable (visible) y medible la convivencia cotidiana al interior de la escuela.

1.5 Gestión de la Convivencia Escolar al interior de las escuelas

Otro aspecto crucial para comprender la relación entre desarrollo integral y convivencia escolar, es ahondar en el ámbito de la gestión de la convivencia escolar.

La nueva política de convivencia escolar chilena, considera a la gestión de la convivencia como uno de los cinco ámbitos de la gestión escolar. En palabras textuales, la gestión de la convivencia escolar debe preocuparse de la formación personal de los estudiantes, y apoyar así sus aprendizajes en el ámbito curricular (MINEDUC, documento en línea).

Esto supone la reducción del ámbito de la gestión de la convivencia escolar a un fin último que sería el logro de contenidos curriculares. Insistiendo en lo anterior, puede decirse que en general, el éxito de la gestión escolar de un establecimiento estaría sometido al ámbito de la gestión de resultados, ámbito que considera aprendizajes sólo de tipo curricular.

A la luz de esto, las escuelas chilenas hoy en día se encuentran implementando medidas para el cambio de eje de la política de convivencia escolar, cuyo enfoque es pedagógico por definición. En este sentido los resultados esperados en la nueva política de convivencia escolar y por ende en las escuelas, radican en el

mejoramiento de los aprendizajes curriculares o en el rendimiento académico, visto como indicador de la calidad de la gestión de la convivencia escolar en los establecimientos (MINEDUC, 2010). Por el contrario, no existe material en la nueva política de convivencia escolar chilena que indique que el desarrollo personal integral de los estudiantes posea indicadores propios concretos para ser abordados directamente en la gestión de la convivencia escolar.

1.6 Desarrollo Integral y Educación en Habilidades Personales

Aron y Milicic (2000) afirman que el desarrollo personal integral (cognitivo, afectivo y social) de los estudiantes es un aspecto esencial para asegurar una cultura escolar donde predomine un clima nutritivo, que a su vez ayude a crear y mantener una sana convivencia. Sin embargo, estas investigadoras vuelven a afirmar que este aspecto no se ha instrumentalizado lo suficiente en las prácticas educativas de nuestras escuelas. Por lo tanto, creen que nos encontramos en un punto crítico en nuestro sistema educativo en donde se vuelve cada vez más imperante la urgencia de promover el desarrollo de habilidades personales integrales en los estudiantes y mejorar así la convivencia de nuestros entornos educativos. Asimismo los profesores requieren contar con mayores herramientas personales para desarrollar este trabajo promotor de las habilidades personales.

En Chile, de forma creciente a lo largo de los últimos años, se han evidenciado esfuerzos intersectoriales entre el Mineduc y Minsal por velar por un clima escolar saludable para sus actores. Sin embargo, estas intervenciones parecen aisladas en número, si bien se consiguen logros positivos (OREALC, 2006). Reafirmando este señalamiento, un estudio realizado en Estados Unidos demuestra que los programas destinados a la formación integral, consiguen una alta efectividad en el desarrollo de habilidades personales de los estudiantes, en sus dimensiones afectiva, social y ética específicamente (Berkowitz, 2005, citado en Banz, 2008).

1.6.1 Qué son las Habilidades Personales

El concepto de habilidades personales ha surgido más bien al amparo de la psicología organizacional y de grupos. Sin embargo, su uso se está extendiendo en el ámbito de la educación.

Por habilidades personales se entiende un cuerpo de habilidades o competencias prácticas que surgen desde y para la formación integral (Covey, 2003). Es decir, las habilidades personales:

- Se adquieren a partir de la formación integral de habilidades en los distintos ámbitos del ser
- Permiten la toma de responsabilidad de la persona por su desarrollo, adaptación y realización

El énfasis de este concepto está en el conjunto de aprendizajes concretos y prácticos que adquiere la persona para interaccionar efectivamente con su entorno familiar, social, afectivo, físico.

Las dimensiones que se encuentran a la base de las habilidades personales van desde las habilidades de pensamiento, hasta las emocionales y afectivas, sociales y éticas, suponiendo un nivel de complejidad creciente en la adquisición y expresión de dichas habilidades en las personas, a partir de sus primeros años en adelante.

1.6.2 Enfoques de Educación integral en la Escuela: Modelo de Habilidades para la vida y Modelo del Desafío

A continuación se presentan dos enfoques que han formado parte de los principales esfuerzos en el último tiempo para una educación integral. Si bien estos enfoques poseen énfasis distintos al enfoque de habilidades personales, sin duda plantean una propuesta coherente con este último, al tener como objetivo una educación integral para el estudiante.

Modelo de Habilidades para la Vida

Un enfoque integral de salud mental en la escuela que se propone desde 1993 por la Organización Mundial de la Salud es el de Habilidades para la Vida. Su énfasis está en el aprendizaje de habilidades para la prevención de factores de riesgo psicosocial y comunitario en la adolescencia y adultez. Actualmente en Chile este enfoque se está trabajando bajo el nombre de Programa Habilidades para la Vida, desde 1998 por la Junaeb en escuelas municipales y particular subvencionadas con

altos índices de vulnerabilidad, las que postulan a la acción de promoción y prevención del gobierno a través de los municipios.

Como lo consigna la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2001) las habilidades para la vida son las destrezas que permiten a las personas enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Se dividen en tres categorías que se expresan y se refuerzan mutuamente:

- Habilidades sociales e interpersonales, como la comunicación y empatía.
- Habilidades cognitivas, como toma de decisiones, pensamiento crítico, autoevaluación.
- Habilidades para el manejo de emociones, como el manejo del estrés, y la habilidad de control interno.

Por un lado, uno de los grandes valores del programa Habilidades para la Vida es la mirada intersectorial e integral de salud. Además, es el único programa del gobierno que hoy en día aborda la temática de salud mental de los estudiantes en las escuelas.

No obstante, el referente conceptual de las habilidades para la vida posee la ventaja de ser completo y objetivo, favoreciendo la observación directa de las destrezas o habilidades que los estudiantes deben desarrollar.

Modelo del Desafío

Otro enfoque que ha sido utilizado para trabajar integralmente la salud mental en la escuela es el Modelo del Desafío, propuesto en 1998 por la Organización Panamericana de la Salud. En énfasis de este enfoque está en la superación como individuos de las condiciones de vulnerabilidad psicológica y social que presenta el desarrollo vital. Basadas en este modelo, se han entregado orientaciones pedagógicas a los profesores sobre cómo promover la salud mental de sus estudiantes, fundamentando sus acciones en el concepto de *resiliencia*, base del Modelo del Desafío.

El modelo del desafío, también llamado modelo de resiliencia (OPS, 1998), concibe los riesgos y daños de la vida como desafíos en sí mismos. Los niños serán vulnerables a la influencia de las dificultades, pero también serán permeables al desafío o reto de recuperarse del daño, mediante el desarrollo de sus propios recursos personales. Cada niño posee un escudo protector, un escudo de resiliencia y puede descubrir así su posibilidad de fortalecerse.

El modelo del desafío supone el desarrollo de una mentalidad de desafío o reto en cada niño, donde las conductas de auto-protección se convierten en destrezas o habilidades perdurables. La promoción de la resiliencia y de una mentalidad de desafío debe ser una inspiración para la labor social, y la educación (OPS, 1998).

1.7 Síntesis conceptual

El sistema educativo tiene el gran desafío de orientar su mirada hacia su sentido más profundo, que es crear personas integrales, que se desarrollen en los distintos ámbitos del ser. Debido a la gran cantidad de horas que los niños y niñas viven al interior de su escuela, ésta pasa a ser un hábitat natural de vida para los estudiantes, y por lo tanto, un hábitat natural para trabajar una educación integral (Arón y Milicic 2000).

La evidencia mostrada por los enfoques empíricos más estudiados en la actualidad en Chile, reafirma la ventaja de abordar un enfoque de habilidades personales en el estudiante, habilidades que lo preparen para adaptarse efectivamente al entorno, favoreciendo así una convivencia escolar positiva al interior de la escuela.

Esto puede hacerse utilizando nuevos recursos metodológicos que hasta ahora no se han utilizado generalizadamente en las escuelas. En lo curricular, podría intencionarse una planificación conciente y efectiva de las horas del subsector de Orientación. Sin embargo, en horario extracurricular, hay mucho más para ser hecho. Aquí, al ser fuera del horario programático, las escuelas pueden hacer uso de espacios novedosos para los niños al interior del establecimiento, realizar actividades innovadoras, y por sobre todo, planificar una acción de larga duración, y

no solo sesiones aisladas a lo largo del calendario escolar (OREALC/ UNESCO, 2008).

Para conseguir lo señalado en el punto anterior, la escuela debe asumir una visión clara, con indicadores concretos y resultados esperados significativos en su gestión de la convivencia escolar, de modo que las actividades planificadas en este ámbito de gestión, tengan sentido y sean eficaces en su cometido, superando el activismo que muchas veces se apropia de este ámbito.

Frente a estas consideraciones, los postulados que fundamentan el marco referencial del estudio se presenta en la siguiente figura.

Figura 2: Hipótesis Conceptual de la investigación



2. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EXITOSAS

Al momento de hacer un análisis del contexto de estudio, se consideró importante recopilar y analizar información sobre otras experiencias psicoeducativas que promuevan las habilidades personales en estudiantes de educación básica. Estas experiencias pueden aportar información relevante sobre *buenas prácticas* psicoeducativas.

De esta forma, el análisis de estas experiencias tuvo el propósito de contribuir a un diseño e implementación más asertivos de la intervención realizada en el estudio, además de comprender de mejor manera los factores implicados durante el proceso de investigación, aportando así a la contextualización de la propuesta final.

Las experiencias consideradas en este análisis se denominan *exitosas* en el sentido que, aunque se han llevado a cabo en diferentes contextos al descrito anteriormente y en relación a ellas mismas, presentan las siguientes características comunes:

- a. Presentan una metodología psicoeducativa, por lo tanto, participativa
- b. El foco de trabajo es la promoción de habilidades personales en niños y niñas
- c. Se realizan al interior de establecimientos educacionales
- d. Sus beneficiarios son estudiantes de educación básica o primaria
- e. Presentan una duración de al menos un semestre escolar
- f. Las sesiones de trabajo presentan una frecuencia al menos quincenal

2.1 Presentación de las experiencias exitosas

A partir de las características señaladas más arriba, se determinó a los siguientes programas como fuente relevante para el análisis de experiencias exitosas.

- Programa de Tutorías Infantiles para el Fomento de Factores Resilientes, de Corporación CreArte - Chile
- Programa Habilidades para la Vida de Junaeb – Chile
- Winners Walk Tall – Los Ganadores Caminan Alto – Estados Unidos

La información de cada uno se presenta en las siguientes tablas.

Tabla 7: Programa de Tutorías Infantiles para el Fomento de Factores Resilientes, de Corporación CreArte - Chile

| | |
|--|--|
| a. Nombre de la Iniciativa | Programa de Tutorías Infantiles para el Fomento de Factores Resilientes |
| b. Slogan | Abriendo espacios de creatividad infantil |
| c. Creadores de la iniciativa | Corporación CreArte |
| d. Tipo Experiencia | Extracurricular |
| e. Centro(s) educativo(s) en que se implementa | <ul style="list-style-type: none"> • Escuela Miravalle, Peñalolén • Escuela Víctor Cuccuini, Recoleta <p>Ambas son establecimiento con índices de vulnerabilidad escolar altos (IVE Junaeb).</p> |
| f. Acceso de las escuelas | Iniciativa de la Corporación CreArte |
| g. Destinatarios | Alumnos de la escuela de Primero a Octavo año básico |
| h. Año(s) de implementación | Escuela Miravalle: Desde 1995 hasta la fecha Escuela Víctor Cuccuini: Desde 2006 hasta la fecha |
| i. Objetivos de la intervención | <p>- Promover Resiliencia en niños y niñas que se encuentran en vulnerabilidad psicosocial desarrollando a través del arte y el voluntariado de jóvenes, su:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoestima 2. Creatividad 3. Habilidades sociales |
| j. Breve descripción : (hipótesis de trabajo, marcos conceptuales que subyacen) | <p>- Los niños(as) son los creadores de su propio desarrollo. Para eso, requieren de adultos significativos que los guíen en un proceso de encuentro con sus potencialidades, y de aceptación de sus posibles limitaciones</p> <p>- Los jóvenes voluntarios que dirigen los talleres son un fuerte capital social, que incentivan el compromiso social y el trabajo solidario a través de la participación ciudadana</p> |

| | |
|---------------------|--|
| | - Es importante complementar el sistema educacional chileno actual con instancias que promuevan la interacción entre diversos actores de la comunidad escolar y externa. |
| k. Principal legado | El principal legado del programa es el establecimiento de una relación de apoyo significativa entre los niños(as) que asisten a los talleres y los voluntarios que los conducen, ya que éstos se transforman en <i>adultos significativos</i> para la experiencia de desarrollo y aprendizaje de cada niño y niña que participa. El adulto significativo es una figura que puede no sólo influir, sino también orientar el proceso de desarrollo y fortalecimiento de la autoestima de un niño(a). |
| l. Observaciones | El programa se implementa a través de sesiones de talleres artísticos basados en técnicas psicoeducativas, dirigidos a los niños(as) agrupados por curso: 1ero y 2do, 3ero y 4to, 5to y 6to, y 7mo y 8vo. |
| m. Fuente(s) | <ul style="list-style-type: none"> • http://www.creaarte.cl • Informe de Sistematización y Análisis del trabajo realizado con voluntarios en CreArte (Documento interno de trabajo, Febrero 2008). |

Tabla 8: Programa Habilidades para la Vida de Junaeb (HpV) - Chile

| | |
|--|---|
| a. Nombre de la Iniciativa | Programa Habilidades para la Vida (HpV) |
| b. Slogan | No posee |
| c. Creadores de la iniciativa | Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB |
| d. Tipo Experiencia | Extracurricular |
| e. Centro(s) educativo(s) en que se implementa | Escuelas municipales y particular subvencionadas del país, a través de convenios entre municipios y JUNAEB. |

| | |
|---|--|
| f. Acceso de las escuelas | Las escuelas postulan ante el municipio correspondiente a su comuna, y éstos postulan al nivel regional de Junaeb |
| g. Destinatarios | Niños y niñas procedentes de escuelas vulnerables de Chile, quienes presenten sintomatología asociada a trastornos de salud mental. |
| h. Año(s) de implementación | Desde 2002 |
| i. Objetivos de la intervención | <ul style="list-style-type: none"> - Corto plazo: Contribuir al éxito del desempeño escolar, traducido en altos niveles de aprendizaje, baja repetición y escaso abandono del sistema escolar. - Largo plazo: Elevar el bienestar psicosocial, las competencias personales- relacionales, afectivas y sociales- y disminuir daños en salud tales como depresión, consumo de alcohol y drogas, y conductas violentas. |
| j. Breve descripción : (hipótesis de trabajo, marcos conceptuales que subyacen) | <p>El programa se sustenta en los aportes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Epidemiología del desarrollo - Buenas prácticas en promoción y prevención en salud mental - Psicología clínica infanto-juvenil - Estrategias comunitarias |
| k. Principal legado | El Programa Habilidades para la Vida ha sido, y es hasta ahora, el único programa que a nivel de gobierno aborda el trabajo de prevención y promoción en salud mental en escuelas. |
| l. Observaciones | Si bien el programa funciona a nivel nacional, el diseño del programa, mecanismos de evaluación, e incluso las actividades de los talleres preventivos, están centralizados en un equipo de profesionales del nivel central de Junaeb. |

| | |
|--------------|--|
| m. Fuente(s) | Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2008). <i>Manual de Apoyo Técnico/Metodológico Talleres Preventivos, Programa Habilidades para la Vida.</i> Santiago de Chile: JUNAEB |
|--------------|--|

Tabla 9: Winners Walk Tall / Los Ganadores Caminan con la frente en Alto (WWT) - Estados Unidos

| | |
|--|---|
| a. Nombre de la Iniciativa | Los Ganadores Caminan con la frente en Alto.(Winners Walk Tall- WWT). Programa de Formación de Carácter para Niños. |
| b. Slogan | Formando el buen carácter de cada niño(a). |
| c. Creadores de la iniciativa | Winners Walk Tall - ONG 501 (c)(3) |
| d. Tipo Experiencia | Extracurricular, pero al interior de la jornada normal de clase. |
| e. Centro(s) educativo(s) en que se implementa | Escuelas públicas y privadas de diez diferentes estados de Estados Unidos, además de Canadá, con un número aproximado de 60 escuelas, que varía (sube) cada año. |
| f. Acceso de las escuelas | Las escuelas acceden libremente por iniciativa propia, contactándose con la organización. Se realiza en la medida que se encuentren los monitores voluntarios. |
| g. Destinatarios | Niños y niñas de 2do, 3ero y 4to año de Educación Básica. Aproximadamente 10 mil niños y niñas. |
| h. Año(s) de implementación | Desde 1992 |
| i. Objetivos de la intervención | - Entregar a estudiantes de educación básica las bases que necesitan para ser miembros de la sociedad felices y productivos, a través de la enseñanza de valores fundamentales y habilidades para la vida |

| | |
|---|---|
| | - Ayudar a que los niños comprendan la importancia de ser miembros de confianza de su comunidad, enfocándose en atributos de carácter que los convertirán en verdaderos <i>ganadores</i> de la vida. |
| j. Breve descripción : (hipótesis de trabajo, marcos conceptuales que subyacen) | - Trabajo socialcomunitario: WWT provee un acercamiento positivo para identificar los desafíos las comunidades más vulnerables enfrentan hoy en día, al entregar mensajes positivos cada semana a miles de niños que probablemente no obtienen esos mensajes de ninguna otra fuente. |
| k. Principal legado | Si bien en Estados Unidos existen múltiples experiencias de diferentes envergaduras, un legado de WWT en términos de aspecto diferenciador, es su baja complejidad organizacional y el bajo presupuesto anual que poseen, sin embargo, sus resultados son exitosos. |
| l. Observaciones | *En total son 52 temas a tratar con los niños. Cada tema se desarrolla en una sesión de 10 a 15 minutos. * Los temas y su enfoque de trabajo y enseñanza es conductual. Algunos ejemplos: “Los Ganadores Caminan con una Sonrisa” “Las palabras mágicas: Por favor y Gracias” “Da la Mano y Mira a los Ojos” * Alta flexibilidad para la implementación de las sesiones. Los voluntarios y los encargados del programa en cada escuela deciden el orden de trabajo de los temas. |
| m. Fuente(s) | http://www.winnerswalktall.org |

2.2 Descripción de las experiencias exitosas

A continuación se analizan comparativamente las experiencias recién presentadas, con el fin de identificar fortalezas y debilidades en los procesos psicoeducativos en que se inmergen y que ellas mismas definen a través de sus metodologías de intervención.

El propósito final de esta descripción es pulir información relevante para ser utilizada en la construcción de la propuesta final de intervención. La descripción se presenta en las siguientes tablas.

Tabla 10: Coherencia de los objetivos de las experiencias estudiadas con la educación integral, y de habilidades personales

| | <i>CreArte</i> | <i>HpV</i> | <i>WWT</i> |
|--|-----------------------|-------------------|-------------------|
|--|-----------------------|-------------------|-------------------|

| | | | |
|-------------------------------|--|---|---|
| Objetivos del Programa | <p>La Resiliencia se entiende como la capacidad de enfrentarse, sobreponerse y adaptarse exitosamente a la adversidad.</p> <p>El programa busca desarrollar y fortalecer tres pilares de la resiliencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Creatividad • Habilidades sociales | <p>Las habilidades para la vida por definición son las destrezas que permiten el adecuado desarrollo integral de las personas, haciendo que enfrenten en forma efectiva los retos de la vida diaria.</p> <p>Se han señalado tres tipos de habilidades para la vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales e interpersonales • Habilidades cognitivas • Habilidades para manejo de emociones. | <p>El programa agrupa las competencias que pretender enseñar en tres categorías de habilidades o competencias transversales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades Sociales básicas y avanzadas • Conducta Asertiva • Prevención en salud y seguridad |
|-------------------------------|--|---|---|

| | | | |
|-------------------------|---|---|---|
| Relación con OFT | <p>Estos factores resilientes se relacionan a su vez directamente con los siguientes OFT de la Educación Básica Chilena:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento y autoafirmación personal - Desarrollo del pensamiento - Relación con el entorno | <p>Estos tres tipos se interrelacionan a los siguientes objetivos transversales de la educación en Chile:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento y autoafirmación personal - Desarrollo del pensamiento - Relación con el entorno - Formación ética | <p>Estas categorías se interrelacionan con los siguientes Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Básica Chilena:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento y autoafirmación personal - Formación ética - Relación con el entorno |
|-------------------------|---|---|---|

Tabla 11: Características metodológicas de las experiencias estudiadas

| | CreArte | HpV | WWT |
|---|---|--|---|
| Nº, frecuencia y duración sesiones | <ul style="list-style-type: none"> - 22 sesiones desde Mayo a Noviembre - Una sesión semanal - 120 minutos de duración | <ul style="list-style-type: none"> - 10 sesiones - Una sesión semanal o quincenal, dependiendo de lo que decida la escuela - 90 minutos de duración | <ul style="list-style-type: none"> - 29 sesiones - Una sesión semanal - 15 minutos de duración |
| Nº de Participantes | <p>Monitores: 2 o 3 Niños: Máximo 15</p> | <p>Monitores: 1 o 2 Niños: Aproximadamente 20 niños</p> | <p>Monitores: 1 o 2 Niños: Un curso entero (aproximadamente 20 niños).</p> |

| | | | |
|---------------------------------|--|--|---|
| Evaluación y Seguimiento | El instrumento utilizado por el programa para medir su efectividad es el Test de Piers y Harris, que mide el nivel de Autoestima en niños desde los 8 años, y que se aplica anualmente al inicio y cierre de los talleres. | El instrumento utilizado al interior del programa para medir su efectividad es el Teacher Observation of Classroom Adaptation-Revised, TOCA- RR y el Cuestionario Pediátrico de Síntomas, PSC. El TOCA- RR se aplica al comienzo y al cierre de la intervención. | No se utiliza instrumento de medición inicial ni final. El seguimiento está a cargo de los monitores, quienes llevan el registro detallado de las actividades. |
| Rol de la escuela | Cada escuela tiene un Coordinador de Escuela, que generalmente es un profesor de confianza del director. | Cada escuela tiene un Encargado de Programa designado por el Director, generalmente el jefe técnico pedagógico de la escuela, o un profesor. | Cada escuela tiene un coordinador de escuela que generalmente es el profesor(a) jefe de uno de los cursos donde se interviene. |
| Materiales | Se financian la mayor parte por CreArte, más un aporte de los monitores voluntarios, que son llamados a trabajar con material reciclado que ellos mismos puedan conseguir. | Se financian en su totalidad por el HpV. | Se financian en su totalidad por la organización Winners Walk Tall. |

Tabla 12: Perfil de los beneficiarios

| | CreArte | HpV | WWT |
|--------------------|---|--|--|
| Psicosocial | Niños provenientes de familias con alto índice de vulnerabilidad (Escuelas vulnerables) | Niños provenientes de familias con alto índice de vulnerabilidad (Escuelas vulnerables) Niños que presentan un alto índice de problemas conductuales (medido por el TOCA- R). | Niños provenientes de familias con alto índice de vulnerabilidad (Escuelas Vulnerables). |
| Edad | 8 a 14 años | 5 a 7 años | 7 a 10 años |
| Inscripción | Voluntaria. Los niños se inscriben sólo si ellos deciden participar en alguno de los talleres que se ofrecen. | No es voluntaria, ya que los niños perfilados con problemas de conducta por el TOCA- R, deben participar del taller, previo acuerdo con los apoderados. | No es voluntaria, ya que todos los niños del curso deben participar de las lecciones. |

Tabla 13: Perfil de los monitores

| | CreArte | HpV | WWT |
|--------------------|---|---|------------------------------------|
| Retribución | Trabajo voluntario, no remunerado. Existe un Club de Voluntarios con beneficios principalmente descuentos. | Trabajo remunerado. Los monitores son parte del equipo de profesionales del HpV. | Trabajo voluntario, no remunerado. |

| | | | |
|--------------------------------|--|---|---|
| Capacitación | Capacitación previa de 36 horas enfocada en el trabajo con niños y Resiliencia. Capacitación permanente a lo largo del año enfocada en técnicas artísticas. | Capacitación inserta en jornada de trabajo. | Capacitación previa enfocada en trabajo con niños y temática valórica. |
| Preparación profesional | No requiere. Si se da preferencia a los voluntarios con experiencia en trabajo con niños. Voluntarios provienen de diversas disciplinas y áreas laborales. | Es un requisito. Los monitores por definición son profesionales del equipo del HpV, de diversas disciplinas como Psicología, Trabajo Social, Orientación Familiar. | No se requiere. Voluntarios provienen de diversas disciplinas y áreas laborales. |
| Edad de los voluntarios | Voluntarios deben tener entre 18 y 29 años. | No es requisito. | Voluntarios desde los 18 años sin tope de edad. |

Tabla 14: Resultados de las intervenciones

| | CreArte | HpV | WWT |
|------------------------|---|---|--|
| Tests aplicados | <p>La evolución pre y post intervención de los niños que participan en los talleres, demuestra que el nivel de autoconcepto global y la creatividad de los niños, aumenta en quienes participaron regularmente en los talleres.</p> <p>Por otro lado, los profesores mejoran la percepción que tienen de la conducta escolar y social de los niños que participan regularmente en los talleres.</p> | <p>Estudios realizados para evaluar el impacto, muestran una disminución de más del 50% de conductas de riesgo psicosocial en niños(as) que participan regularmente de la actividad preventiva.</p> | <p>Los resultados se miden a través del rendimiento académico y de los informes de conducta entregados por los profesores jefe, a nivel grupal e individual.</p> |

2.3 Lecciones aprendidas

En esta sección se presentan las lecciones aprendidas más relevantes por cada programa y la organización en que cada uno se aloja. Las lecciones aprendidas se refieren a los aprendizajes obtenidos por las buenas prácticas realizadas por cada programa, a través de su estructura organizativa y a lo largo de todo su proceso de intervención.

Las lecciones aprendidas se presentan a continuación como conclusiones obtenidas de la información que aparece en el análisis del punto dos. De modo de entregar la información más claramente, estas conclusiones se presentan en la siguiente tabla según los principales ámbitos de organización e intervención.

Tabla 15: Lecciones aprendidas a partir de las experiencias estudiadas

| LECCIONES APRENDIDAS |
|---|
| Ámbito 1: Metodología de la intervención |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ El formato de taller psicoeducativo combina una serie de buenas prácticas metodológicas que aseguran el éxito de las intervenciones ya que aseguran los aprendizajes significativos en los niños. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Número de participantes: En cada una de las experiencias, el máximo de niños participantes es 15 o 20, dependiendo de la experiencia. Esto asegura un mejor manejo de grupo y mayor atención puesta en cada niño por parte de los monitores. - Duración del programa y frecuencia de sesiones de taller al año: En cada experiencia la duración de la intervención directa con los niños es de al menos un semestre académico, y las frecuencia de las sesiones o lecciones es semanal, es decir, es lo suficientemente intensiva y profunda como para fortalecer los aprendizajes de los niños. - Duración de la sesión: En contraste a las experiencias chilenas, la experiencia estadounidense se realiza dentro de la jornada escolar, ya que sólo tiene una duración de 15 minutos por sesión. Además se realiza con la totalidad del grupo curso simultáneamente. En comparación con las experiencias nacionales, esto sería muy difícil de conseguir, ya que cada curso tiene normalmente 45 estudiantes por sala, lo que dificulta que se pueda trabajar una lección psicoeducativa en 15 minutos solamente. Lo positivo es que la experiencia estadounidense aprovecha esta ventaja eficientemente, porque con ellos se ahorran recursos económicos y de tiempo, ya que al ser sólo de 15 minutos no se hace necesario hacerlo fuera |

del horario normal de clases.

- La medición pre y post de los factores psicológicos involucrados en las hipótesis conceptuales de trabajo de cada programa, es una práctica necesaria para conocer los resultados de la intervención y poder así comunicar estos resultados a la comunidad.

Ámbito 2: Los beneficiarios directos: los niños y sus familias

- Tanto los resultados de las experiencias presentadas, como la bibliografía revisada, afirman que la intervención psicoeducativa de estos programas provoca un **cambio positivo en los actores involucrados directamente**, como lo son los niños y sus familias, en la medida que se cuente con apoderados interesados en conocer de las intervenciones. Como se vio, los niños, al adquirir aprendizajes significativos nuevos a nivel conductual, emocional y socio moral, rompen un círculo vicioso de malos hábitos y conductas problemáticas que “atraen” el rechazo de adultos y pares. Es decir, transforman su vivencia negativa en un círculo virtuoso, donde experimentan la retroalimentación positiva de su entorno frente a las nuevas competencias que desarrollan para relacionarse con él. Como consecuencia, su bienestar aumenta, lo que ayuda a sostener en el tiempo los nuevos aprendizajes obtenidos en el taller, y la mejora de su autoconcepto y autoestima.
- El programa HpV, la única experiencia estudiada de carácter público y con monitores profesionales, realizan una intervención anexa en caso de ser considerado necesario y según la disposición de la escuela, que consiste en hacer talleres informativos grupales con los apoderados, lo que fortalece el vínculo con las familias.

Ámbito 3: Monitores de taller

- Principalmente en las experiencias que provienen desde la sociedad civil (CreArte y WWT), puede identificarse como práctica positiva al interior de los programas, la colaboración que se establece entre la escuela y la comunidad, a través del trabajo (voluntario) de los monitores del taller. La

bibliografía también reconoce que este tipo de colaboración es un mensaje simbólico muy potente para los actores involucrados, cuya emisión de fondo es la importancia de crear confianza entre los actores comunitarios, ya que éstos provienen de entornos social, económico y culturalmente diversos. Sin embargo, la integración en la diversidad crea una actitud de colaboración, y entendimiento, que, sin mediar demasiados conceptos, no se trata de otra cosa que de la creación de capital social.

Ámbito 4: Beneficios para las escuelas

- El beneficio fundamental para las escuelas es el cambio positivo que experimentan sus alumnos en relación a índices de factores psicológicos medidos por pruebas estandarizadas, y en relación a la percepción del clima social experimentado en la cotidianidad de la sala de clases.
- Relacionado a esto, resalta el importante beneficio que se crea para los profesores de los niños participantes de estos talleres o lecciones entregadas, ya que al aumentar la sensación de autoconfianza de cada niño, y el clima de confianza entre ellos, surgen menos conductas problemáticas, lo que facilita la muchas veces sobrecargada labor docente. Por lo tanto, se forma un círculo virtuoso entre un grupo de estudiantes y su profesor(a), que mejora el clima social al interior del aula.
- Aunque la escuela se beneficiada en el sentido del cambio positivo para los actores directamente involucrados, los resultados mostrados por las experiencias revisadas y la bibliografía consultada, apuntan a una importante conclusión: el cambio difícilmente afecta a clima social escolar de toda la institución. La lección aprendida en este sentido, es más bien un contra-aprendizaje: *una experiencia que es exitosa en mejorar el bienestar de algunos estudiantes, sus profesores e incluso sus apoderados, requiere de una gestión de la convivencia escolar eficaz para influir positivamente en la escuela como institución.* Sabemos por las experiencias en nuestro país, que la gestión de la convivencia escolar es un área que necesita desarrollo y fortalecimiento.

CAPÍTULO II

FASE – DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PILOTO

Objetivo de la fase

Diseñar una propuesta piloto de intervención psicoeducativa contextualizada y pertinente para ser implementada en un curso de quinto año básico

Acorde al objetivo de la fase, las acciones que se desarrollaron estuvieron orientadas a conocer el contexto en profundidad para así poder diseñar una intervención pertinente a la realidad del quinto año básico de la Escuela Araucanía. Las acciones desarrolladas desembocaron en los siguientes productos:

- Marco contextual, que incluye un análisis socioeconómico de la localidad, de la escuela en particular y de las familias de los estudiantes del quinto año.
- Diagnóstico de habilidades personales en los estudiantes del quinto año, realizado a través de la aplicación de técnicas psicométricas, de tipo proyectivo y encuesta (cuestionario).
- Diseño de la propuesta piloto de intervención psicoeducativa, que se nutrió tanto de la información del marco contextual y diagnóstico, como del desarrollo teórico - empírico de las técnicas psicoeducativas de intervención.

1. MARCO CONTEXTUAL

En esta sección se presentan las características fundamentales de los principales contextos de la intervención. En el siguiente cuadro se indican los contextos y las fuentes de información utilizadas para el análisis.

Tabla 16: Contextos y fuentes de información para el análisis contextual

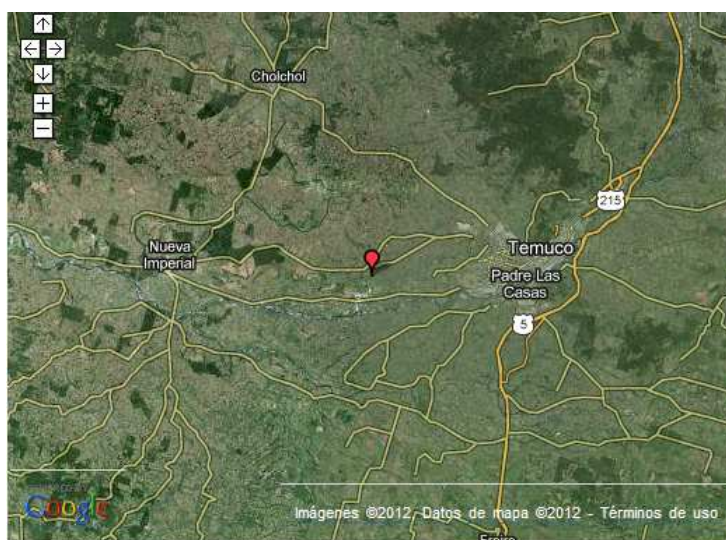
| CONTEXTO | FUENTE(S) DE INFORMACIÓN |
|--|--|
| Contexto territorial Localidad de Labranza, comuna de Temuco | - Plan de Desarrollo Comunal de Temuco 2006- 2010 (PLADECO) |
| Contexto local Unidad educativa: Escuela | - Proyecto Educativo Institucional (PEI) - Diagnóstico de convivencia escolar |

| | |
|---|---|
| Araucanía de Labranza | <p>realizado por estudiante de Psicología en práctica profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista con encargada de Unidad Técnico Pedagógica de la escuela |
| <p>Contexto específico de intervención</p> <p>Quinto año básico de la unidad educativa</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico socioeconómico realizado por estudiante de Trabajo Social - Entrevista con profesora jefe del quinto año - Libro de clases del quinto año |

1.1 Contexto territorial: Localidad de Labranza

De acuerdo al PLADECO 2006-2010 para la ciudad de Temuco, Labranza es un macrosector que se ubica aislado de la ciudad de Temuco, al sur poniente de la comuna. Se inserta en un espacio no propicio para su expansión territorial, debido a "limitantes geográficas (río Cautín, Estero Botrolhue, quebrada); administrativas tales como su proximidad con los terrenos indígenas y una normativa urbana que no le permite un desarrollo acorde con las necesidades de un centro poblado autosuficiente; y con una condición de calidad de suelo de los campos que la circundan, de alto potencial agrícola" (Municipalidad de Temuco, 2006).

Figura 3: Mapa de la localidad de Labranza



Fuente: <http://chile.pueblosamerica.com/i/labranza/>

Según el Instituto Nacional de Estadísticas, el censo del año 2002 arroja que la población urbana de Labranza es de 13.510 habitantes. La población económicamente activa de 15 años y más representa un 34.85% de la población, habiendo un alto número de habitantes en edad escolar.

Según el PLADECO 2006-2010 las principales deficiencias del sector son: presencia de aguas servidas y basurales clandestinos, además del humo de las chimeneas (esto último al igual que en otros sectores de la ciudad), como los agentes más contaminantes; falta de un sistema de alcantarillado sanitario con su respectiva planta de tratamiento de aguas servidas

En cuanto a la cobertura educacional, en Labranza urbano existen cuatro establecimientos de educación básica, siendo uno de ellos la escuela municipal, y los demás, establecimientos particular- subvencionados. La creación de estas escuelas deja en evidencia la alta población en edad escolar que se encuentra en el sector. Para la enseñanza media, comenzó a funcionar desde el presente año, el primer establecimiento de enseñanza media.

En el ámbito de la salud, el Centro de Salud Familiar de Labranza, cuenta con atención de un profesional psicólogo infantil.

1.2 Contexto local: La Unidad Educativa

La Escuela Araucanía 510, particular subvencionada, fue fundada el 20 de Mayo de 1982, siendo la segunda escuela creada en el sector urbano de Labranza, después de la escuela municipal. Su nombre "Araucanía" alude a la alta población rural y mapuche que atendía en sus inicios. El Índice de Vulnerabilidad de la escuela es de un 68%.

La escuela posee un curso por nivel. Desde primero a sexto año básico cada curso tiene alrededor de 45 alumnos. El séptimo y octavo año, tiene alrededor de 35 alumnos. En la actualidad posee una matrícula estimada de cuatrocientos alumnos, contando los niveles de Educación Parvularia.

En el año 2000 la escuela inicia la Jornada Escolar Completa. Para ello se remodeló por completo el edificio de modo de contar con los espacios necesarios para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

El año 2008 marcó un hito para la escuela, ya que se firmó un convenio con el Ministerio de Educación con el propósito de postular a la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Como ya se sabe, esta subvención entrega recursos que permiten apoyar de manera más directa y efectiva, los aprendizajes de los estudiantes más vulnerables de la escuela.

En cuanto a las redes de apoyo externas, la escuela no ha establecido convenios de acción con otros colegios, ni alianzas con redes culturales, sociales ni deportivas. En el PEI de la escuela, se señala que existe abundante interacción con entidades comunitarias externas, sin embargo, en la práctica estas interacciones son más bien visitas aisladas y poco difundidas de servicios comentarios que acuden a la escuela.

La visión de la escuela es: “Unidad educativa formadora de los futuros hombres y mujeres, del siglo XXI resolutivos frente a los desafíos que se le presentan, potenciando sus aptitudes personales, enfatizando la práctica de los valores y de la disciplina, permitiéndoles desarrollar acciones socializadoras con autonomía, voluntad y respeto en todas las instancias de la vida, generando cambios positivos que permitan el bien común”

La misión de la escuela es: “Preparar personas con espíritu de superación, ofreciendo un alto estándar de calidad a través del mejoramiento continuo de la Educación; con el propósito de optimizar el desarrollo intelectual, promoviendo sus diferentes habilidades, que le permitan desenvolverse responsable y activamente en la continuidad de sus estudios. Para conseguirlo, estimulamos el perfeccionamiento de nuestro personal docente, las relaciones de un trabajo armonioso, promoviendo sólidos principios de integridad, ética y equidad”

Los principios educativos de la Escuela Araucanía son:

- Educación integradora

- Educación como formación humana
- Educación con excelencia académica
- Educación junto a la familia
- Educación ambiental.

El principio de *educación como formación humana*, se puede relacionar estrechamente al principio de la educación integral, ya que se describe como el espacio de interacciones sociales donde se promueven acciones que favorecen la adaptación al grupo, el trabajo en equipo, formación ética y valórica, desarrollo de habilidades de comunicación, desarrollo de la autoestima y autoconfianza, y desarrollo afectivo.

Por último, es igualmente importante señalar los principales desafíos que tendría la escuela para mejorar el clima social al interior de la escuela, de acuerdo a las conclusiones obtenidas a partir del diagnóstico de convivencia escolar mencionado anteriormente:

- Acercarse al Proyecto Educativo Institucional, en cuanto a enfatizar en las prácticas cotidianas de convivencia escolar
- Fortalecer canales de comunicación
- Definir roles y normas de cada actor de la comunidad educativa
- Fomentar la valoración del trabajo realizado por distintos actores del establecimiento educacional
- Promover el trabajo grupal ante problemas de convivencia
- Asegurar recursos materiales para el funcionamiento de los diferentes estamentos
- Integrar a los apoderados y las familias
- Implementar recreos entretenidos- planificados
- Implementar acciones para el desarrollo de las habilidades personales de sus estudiantes

1.3 Contexto específico de intervención: Curso

El curso donde se realizará la intervención es el quinto año básico de la escuela, un curso con una matrícula de cuarenta y cinco alumnos. El curso partió el año con cuarenta y siete estudiantes, de los cuales dos se retiraron de la escuela por motivos familiares.

Antecedentes psicosociales:

- Veintitrés alumnos del curso son prioritarios, es decir, son socioeconómicamente vulnerables, según la normativa de la ley SEP. Este número corresponde a la mitad del curso.
- Diez estudiantes viven sólo con uno de los padres, o con abuelos.
- Dieciséis de los niños poseen ascendencia Mapuche
- Sólo para un estudiante la previsión de salud es Isapre. Dos familias no tienen previsión, y el resto está en Fonasa.
- Un 94% de los padres que contestaron la ficha familiar desean que sus hijos realicen estudios superiores. De ellos, el 91% señala que espera que sus hijos tengan estudios universitarios.
- La profesora reporta algunas situaciones de violencia doméstica física y psicológica. En algunos casos, los niños son víctimas directas, en otros, ellos atestiguan las situaciones de violencia entre otras personas.

Antecedentes de conducta social:

- La principal queja de los profesores hacia el curso es la dificultad para motivarlos al trabajo.
- Según la profesora jefe el mayor problema conductual de los niños son problemas de convivencia entre ellos, y conductas oposicionistas y agresivas verbalmente hacia los profesores. Los problemas de convivencia que reporta la profesora, tienen que ver con conductas de rechazo y aislamiento. No es característica la violencia física entre ellos, aunque ha habido episodios durante el año, sino que se trata más bien de un comportamiento verbalmente agresivo, con bastantes casos de exclusión de algunos compañeros.

Antecedentes del trabajo en el sector de Orientación (a cargo de la profesora jefe del curso):

- La hora de Orientación tiene 70 minutos de duración, sin embargo, los primeros 25 minutos se utilizan para lectura, silenciosa o coral, por lo que la hora disponible para Orientación se reduce a 45 minutos.
- A través de ejercicios de reflexión individual, se desarrollaron a lo largo del año 13 sesiones de 30 a 45 minutos del libro psicoeducativo *Quiero Ser*, del Conace.
- A través de metodología informativa más que participativa, los temas más trabajados en estos 45 minutos de Orientación son:
 - Aspectos reglamentarios de la escuela y el curso.
 - Repasos de materia de otras asignaturas, como preparación para pruebas, por ejemplo.
 - Charlas sobre salud y buen trato entregadas por profesionales externos.

Ya que el curso se compone de 45 niños, la metodología informativa es la más fácil de implementar en esta hora de clases, ya que las técnicas participativas con 45 niños(as) requieren de más cantidad de personal, y de mayor espacio para el trabajo, aspectos que son difíciles de conseguir al interior de la escuela. Esto es desafortunado, ya que al no haber posibilidad de participación, se reduce la reflexión grupal, tan necesaria en la edad escolar de los niños.

Antecedentes académicos:

- Al finalizar el primer semestre no hubo ningún alumno técnicamente con riesgo de repitencia. Luego, al finalizar el año, se mantiene esta condición, y todos los estudiantes logran aprobar y pasar de curso.
- El curso lo integran tres alumnos del quinto año básico del año anterior, quienes quedaron repitiendo por bajo rendimiento.

1.4 Síntesis

Por un lado, los distintos contextos presentan características fundamentales que se relacionan a la problemática señalada en el marco conceptual. Por otra parte, se observan también algunas oportunidades que favorecen la ejecución de la propuesta. Entre esas oportunidades se encuentran principalmente las declaraciones consignadas tanto en la Ley General de Educación y en los marcos curriculares nacionales, como en el PEI de la escuela, que afirman que el sentido y propósito de la educación es la formación integral de las personas. Además de esto, tanto la LEGE como los lineamientos estratégicos de la escuela, destacan la importancia de la comunidad, como agente educativo y formativo.

En el siguiente cuadro, se ordenan algunos señalamientos que evidencian la pertinencia de la intervención en este contexto, reforzando la idea fundamental que es la necesidad de abordar la educación integral o transversal en los estudiantes.

Tabla 17: Características de los contextos que afirman la pertinencia de la intervención

| Contexto | Característica que afirma la pertinencia de la intervención |
|-----------------|--|
| SECTOR LABRANZA | <ul style="list-style-type: none">• Baja cobertura en salud mental para niños en edad escolar. El único apoyo en el sector es el Centro de Salud Familiar, el que sin embargo atiende a una población de alrededor de cinco mil niños en edad escolar.• Dificil acceso a otros centros de salud mental que se pueden encontrar en la ciudad de Temuco, ya que Labranza se encuentra aislado del centro de la ciudad• Entorno de alta vulnerabilidad psicosocial para las familias del sector, según apuntan los datos del PLADECO. |

| | |
|----------------|--|
| <p>ESCUELA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Escuela con alto índice de vulnerabilidad escolar • Baja cantidad de tiempo de libre disposición utilizado para trabajar objetivos transversales y otros objetivos para la educación integral de los estudiantes, marcados en el principio señalado en el PEI “Educación como formación humana” • Insuficiente apertura a la comunidad en términos de la comunidad como agente educativo de participación, formación de valores y habilidades sociales, y comprensión del entorno |
| <p>CURSO</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Curso con alto número de alumnos, más alto que el promedio • Interacciones entre los compañeros de curso marcadas por la constante agresividad verbal y psicológica entre muchos de ellos • Hora de Orientación: El desarrollo de la hora de Orientación presenta profundas dificultades para promover aprendizajes significativos en este sector, observándose malas prácticas educativas como: metodología de baja participación, más bien informativa; pocos adultos facilitadores a cargo de un alto número de estudiantes; sesiones Orientación de poca duración (se destina tiempo a otras actividades). |

2. DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES PERSONALES

Para realizar el diagnóstico de las dimensiones de habilidades personales en los estudiantes del quinto año se utilizaron las siguientes pruebas psicométricas para población infantil:

- ⇒ Test de Dibujo de la Figura Humana de Koppitz
- ⇒ Cuestionario de Autoconcepto de Piers y Harris, adaptado por Gorostegui (Anexo 1)

Ambos tests entregan información general sobre el nivel de desarrollo psicológico y adaptación al medio del niño o niña. A continuación se presenta la ficha técnica de cada uno.

Tabla 18: Ficha técnica Test de Dibujo de la Figura Humana de Koppitz

| Ficha Técnica prueba psicométrica | |
|--|---|
| Nombre del instrumento | Dibujo de la Figura Humana de Koppitz |
| Tipo de instrumento | Gráfico- proyectivo |
| Objetivo de medición | Medir nivel de desarrollo intelectual y emocional en población infantil de 3 a 15 años. |
| VARIABLES EN MEDICIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de madurez intelectual • Nivel de desarrollo emocional |
| Autor/ año | <u>Elizabeth Münsterberg Koppitz</u> , 1968 |
| Modificaciones/ adaptaciones/ año | Koppitz, 1984 |
| Confiabilidad | ----- |
| Validez | ----- |
| Número de ítems | ----- |
| Tipo de ítems | ----- |
| Forma de aplicación | Individual o grupal |
| Materiales requeridos | <ul style="list-style-type: none"> • Hoja de papel blanco • Lápiz grafito • Goma |

| | |
|--|--|
| Instrucciones de aplicación | Cada niño debe estar sentado frente a una mesa, con su hoja, lápiz, goma. El evaluador le entrega la siguiente instrucción: <i>Dibuja (dibujen) una persona, la que ustedes quieran.</i> Al niño se le permite borrar cuantas veces quiera. La prueba no tiene tiempo límite, pero por lo general toma 10 minutos. |
| Claves de corrección | Se corrige según el número de ítems (partes del dibujo) esperados, omitidos, y excepcionales presentes en el dibujo, según la edad y el género. |
| Fecha de aplicación en terreno (estudiantes del quinto año de la Escuela Araucanía) | 16/ 08/ 2011 |
| Número de individuos que respondieron la prueba | 45 |

Tabla 19: Ficha técnica Cuestionario de Autoconcepto de Piers- Harris (Adaptación de Gorostegui, 1992) (Anexo 1)

| Ficha Técnica prueba psicométrica | |
|--|---|
| Nombre del instrumento | Cuestionario de autoconcepto de Piers- Harris |
| Tipo de instrumento | Cuestionario de autorreporte |
| Objetivo de medición | Conocer el nivel de autoconcepto (lo que se opina de sí mismo) en niños de 7 a 12 años. |
| Variables en medición | Dimensiones del autoconcepto |
| Autor/ año | Piers, 1967 |
| Modificaciones/ adaptaciones/ año | Piers, 1984 Gorostegui, 1992, adaptación de la Universidad Católica de Chile. |
| Confiabilidad | Adaptación de Gorostegui: 0.819, de acuerdo |

| | |
|--|---|
| | al coeficiente de Kuder Richardson N-20 |
| Validez | Escala original: Correlación 0.78 en relación al Coopersmith Self- steem Inventory |
| Número de ítems | 70 ítems |
| Tipo de ítems | Cerrados dicotómica |
| Forma de aplicación | Individual o grupal |
| Materiales requeridos | <ul style="list-style-type: none"> • Protocolo de preguntas y respuestas • Lápiz grafito • Goma |
| Instrucciones de aplicación | Cada niño debe estar sentado frente a la mesa con su protocolo, lápiz y goma |
| Claves de corrección | Número de respuestas positivas dadas a los ítems constituyen un puntaje bruto que es traspasado a un puntaje T, que indica el nivel de autoconcepto del niño. |
| Fecha de aplicación en terreno (estudiantes del quinto año de la Escuela Araucanía) | 19/ 08/ 2011 |
| Número de individuos que respondieron la prueba | 45 |

2.1 Resultados Test Dibujo de la Figura Humana de Koppitz

En la siguiente tabla se muestran los promedios de indicadores emocionales presentes en los dibujos tanto de los niños(as) participantes de los talleres, como de los no participantes. Por participantes se entiende a los niños que asistieron a cuatro o más sesiones y que por lo tanto pudieron tener una experiencia mínima de taller en cuanto a la vinculación con su grupo de taller y sus monitores(as).

Tal como se indicó en la descripción del test, la presencia de indicadores emocionales denota la presencia de posibles conflictos emocionales en los niños.

Tabla 20: Promedio de indicadores emocionales en los estudiantes al inicio de la intervención piloto

| | PARTICIPANTES DEL TALLER | NO PARTICIPANTES DEL TALLER |
|------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Nº DE NIÑOS EVALUADOS | 29 | 16 |
| PROMEDIO DE INDICADORES DFH | 2,14 | 1,4 |

En la tabla se observa cómo el grupo de niños que tuvieron la experiencia del taller, al inicio presentaban en promedio casi un indicador emocional más que los niños que no participaron del taller, lo cual se puede considerar como una diferencia notoria, considerando que se trata de números bajos.

En la siguiente tabla se muestran cuáles fueron los tipos de indicadores emocionales más recurrentes, nuevamente, en relación a los niños(as) que participaron, y a los que no participaron del taller. Los indicadores emocionales se presentan en orden de mayor a menor presencia.

Tabla 21: Tipos de indicadores emocionales en los estudiantes al inicio de la intervención piloto

| | PARTICIPANTES DEL TALLER | NO PARTICIPANTES DEL TALLER |
|---------------------------------------|--|---|
| INDICADORES DFH MÁS FRECUENTES | <ul style="list-style-type: none"> ○ Integración pobre del dibujo ○ Omisión de las manos ○ Figura humana pequeña ○ Piernas juntas ○ Omisión de la nariz | <ul style="list-style-type: none"> ○ Integración pobre del dibujo ○ Figura humana pequeña ○ Piernas juntas |

| | | |
|--|-------------------------------|--|
| | o Varias figuras en el dibujo | |
|--|-------------------------------|--|

En la tabla se observa una marcada similitud entre los tipos de indicadores que aparecen en cada uno de los dos grupos. A su vez, cada uno de los indicadores que aparecen en la tabla está asociado a una categoría de conflicto psicológico que como tal, puede estar afectando el desarrollo personal adecuado de un niño o niña en particular, y ante el cual, puede estar requiriendo apoyo.

A continuación se presenta una breve descripción del conflicto emocional asociado a cada uno de los indicadores mencionados en la tabla anterior.

Indicadores emocionales y conflictos emocionales asociados

- o Integración pobre del dibujo: Sensación de inestabilidad emocional. Confusión respecto de alguna situación o conflicto particular de su vida, algo no resuelto.
- o Omisión de las manos: Sensación de inadecuación al medio. Preocupación ante alguna situación personal, y percepción de impotencia o falta de control sobre ella.
- o Figura humana pequeña: Timidez, retraimiento.
- o Piernas juntas: Rigidez de pensamiento. Dificultad para controlar impulsos. Temor referido al desarrollo sexual.
- o Brazos pegados al cuerpo: Rigidez de pensamiento. Dificultades para relacionarse. Sensación de no influir en el entorno.
- o Omisión de la nariz: Timidez, retraimiento.
- o Varias figuras presentes en el dibujo: Posibles ideas obsesivas (perseveración)

2.2 Resultados Cuestionario de autoconcepto Piers – Harris

La tabla a continuación muestra los promedios del puntaje T de la escala total de autoconcepto, en relación a los niños(as) que participaron del taller, y los que no participaron.

Tabla 22: Promedio de puntaje T Piers- Harris en los estudiantes al inicio de la intervención piloto

| | PARTICIPANTES DEL TALLER | NO PARTICIPANTES DEL TALLER |
|--|-------------------------------------|--|
| Nº DE NIÑOS EVALUADOS | 29 | 16 |
| PROMEDIO PUNTAJE T DE LA ESCALA TOTAL PIERS- HARRIS | 55 | 51 |

Se observa en la tabla que los niños(as) participantes y no participantes del taller resultaron tener en promedio un nivel de autoconcepto muy similar, ya que ambos puntajes se encuentran dentro del rango *promedio alto* de autoconcepto.

La tabla a continuación muestra la distribución de los niveles de autoconcepto presentes en los niños que luego participaron del taller, y los que no participaron.

Tabla 23: Niveles de autoconcepto en los estudiantes al inicio de la intervención piloto

| NIVEL DE AUTOCONCEPTO PIERS- HARRIS | DISTRIBUCIÓN NIVELES DE AUTOCONCEPTO | |
|--|---|--|
| | Nº PARTICIPANTES QUE PRESENTÓ EL NIVEL | Nº NO PARTICIPANTES QUE PRESENTÓ EL NIVEL |
| ALTO | 14 | 6 |
| PROMEDIO ALTO | 3 | 2 |
| PROMEDIO | 4 | 2 |
| PROMEDIO BAJO | 2 | 2 |
| BAJO (En este trabajo el nivel | 6 | 4 |

| | | |
|---|-----------|-----------|
| <i>Muy Bajo</i> se suma a los resultados de este nivel) | | |
| TOTAL ALUMNOS | 29 | 16 |

Como se observa en la tabla los distintos niveles de autoconcepto que mide el test presentan una distribución muy parecida sin mediar si el niño(a) es participante o no de los talleres. En resumen, al inicio de la intervención psicoeducativa, los niveles extremos de autoconcepto (alto y bajo), son los más frecuentes, con una tendencia hacia los niveles promedio alto y alto, por sobre los niveles bajos (promedio bajo y bajo).

Considerando la gran similitud de estos resultados, en los siguientes párrafos se presentan para el total del curso los aspectos fuertes y débiles en términos del desarrollo de un autoconcepto positivo, de cada sub escala del cuestionario, a partir de las respuestas dadas por los estudiantes. Por aspectos fuertes se entenderá a aquellos aspectos que se ven reflejados en un alto número de respuestas positivas, es decir, respuestas que denotan un buen nivel de autoconcepto. En este caso se considerarán 35 o más respuestas positivas por pregunta. Por el contrario, por aspectos débiles nos referiremos a preguntas que tuvieron 35 o menos respuestas positivas.

Tabla 24: Aspectos fuertes y débiles del desarrollo de habilidades personales por subescala considerando el total de estudiantes del curso

| Subescala | Aspectos fuertes | Aspectos débiles |
|-------------------------|--|-------------------------------|
| Subescala I Conducta | Sentimiento de buenas intenciones al relacionarse con la gente. Sensación de no ser pesado(a). Sensación de ser buenas personas. | Sensación de poca asertividad |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Subescala II Estatus intelectual y escolar</p> | <p>Sentimiento de ser competente al hacer las tareas escolares y al lograr nuevos aprendizajes.</p> | <p>Sensación de ser poco reconocido intelectualmente por los compañeros(as) y padres.</p> <p>Percepción de que los demás niños(as) son mejores que ellos mismos.</p> <p>Percepción de baja capacidad de perseverar en la tarea.</p> <p>Percepción de una deficiente capacidad de hablar bien delante del curso.</p> |
| <p>Subescala III Apariencia y atributos físicos</p> | <p>No se observan (todas los ítemes de esta subescala presentan menos de 35 respuestas positivas).</p> | <p>Percepción de que los demás niños(as) son mejores que ellos mismos.</p> <p>Percepción de no verse bien.</p> |
| <p>Subescala IV Ansiedad</p> | <p>Estado de ánimo positivo</p> <p>Sentimiento de no rendirse fácilmente ante los problemas</p> | <p>Sensación de nerviosismo y preocupación.</p> <p>Sensación de timidez.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| Subescala V Popularidad | Percepción de tener buenos amigos(as). Sensación de ser tomado en cuenta como persona. | Sensación de timidez. Falta de valor para hacer nuevos amigos(as). |
| Subescala VI Felicidad y Satisfacción | Sentimiento de ser feliz. Sensación de bienestar al compartir con gente. | Sensación de estar conformes con ser cómo son, pero elegirían ser diferentes si pudieran escoger. |

2.3 Análisis de los resultados

A partir de los resultados del Piers- Harris se puede señalar que entre las características positivas que la mayoría de los niños y niñas del curso reconocen en sí mismos, están:

- El sentirse buenas personas, de buenas intenciones
- La capacidad de aprender y de portarse bien en la escuela
- La capacidad de luchar contra los problemas, el no darse por vencidos fácilmente
- El tener buenos amigos; el gusto de estar con gente
- El sentirse respetados como personas
- El reconocimiento del deseo de ser feliz

Sin embargo aparecen también marcados rasgos negativos reconocidos por los propios niños(as) en el cuestionario. Estos rasgos negativos se consideran áreas débiles en el desarrollo de un autoconcepto y autoestima adecuada para los estudiantes del quinto año. Como tal, las áreas débiles y la subescala del cuestionario a la que pertenecen se muestran en la tabla a continuación.

Tabla 25: Áreas débiles a potenciar en la intervención piloto

| Áreas débiles a potenciar en la intervención piloto | Sub escala del cuestionario relacionada a la dimensión |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Baja sensación de reconocimiento por sus capacidades intelectuales y logros escolares, por parte de compañeros y padres. ○ Débil perseverancia en la tarea | Estatus Intelectual y Escolar |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Bajo reconocimiento de asertividad en el comportamiento ○ Sensación de desgano, falta de motivación | Conducta |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Sensación de no verse lo suficientemente bien | Apariencia |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Nerviosismo y preocupación ○ Timidez | Ansiedad |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Falta de valor para hacer nuevos amigos ○ Sensación de ser respetado, pero poco valorado (querido) por los compañeros | Popularidad |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Deseo de ser diferentes a pesar de manifestarse conformes con como son. Esto puede reflejar una motivación por ser mejores, sin embargo, en otro sentido, puede reflejar una disconformidad consigo mismo, o la sensación de que los otros niños son mejores | Felicidad y Satisfacción |

Por otra parte, considerando los resultados del test de Dibujo de la Figura Humana, específicamente el tipo de indicadores emocionales presentes en los dibujos, y los conflictos emocionales asociados a éstos, se puede concluir que en ambas pruebas psicológicas (Piers- Harris y Dibujo de la Figura Humana), se reflejan los mismos conflictos internos, o áreas débiles del desarrollo de la personalidad de los niños y niñas del quinto año.

En este sentido, principalmente puede observarse que los estudiantes del curso presentan marcadas características de retraimiento, timidez, inseguridad para imponer ideas y para enfrentarse a compañeros del curso, así como una sensación de falta de asertividad en la interacción social.

Como conclusión, puede afirmarse que los resultados de ambas pruebas son consistentes. En general, los niños que presentan menor número de indicadores emocionales, tienen un promedio más alto de autoconcepto, de acuerdo al cuestionario de Piers- Harris. La tabla lo muestra a continuación:

Tabla 26: Promedio puntaje T Piers- Harris en relación al número de indicadores emocionales en los estudiantes al inicio de la intervención piloto

| Nº DE INDICADORES DFH | PROMEDIO PUNTAJE T ESCALA TOTAL PIERS-HARRIS | |
|------------------------------|---|------------------------------------|
| | PARTICIPANTES DEL TALLER | NO PARTICIPANTES DEL TALLER |
| 0 | 68 (*) | 56 |
| 1 | 60 | 50 |
| 2 | 52 | 48 |
| 3 | 48 | 42 (*) |
| 4 | 56 | 61 (*) |
| 5 | --- | --- |

| | | |
|----------|--------|-----|
| 6 | --- | --- |
| 7 | 29 (*) | --- |

(*) Un solo caso

3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PILOTO

La intervención piloto se diseñó con el propósito fundamental de abordar el ejercicio de habilidades personales en un grupo de estudiantes de la escuela, lo cual sirviera de experiencia piloto para la construcción de una propuesta final de intervención psicoeducativa.

Ante la necesidad de realizar una experiencia piloto de fortalecimiento de las habilidades personales en los estudiantes del quinto año básico, se tomó la decisión de intervenir con una metodología psicoeducativa, como es el taller grupal, debido a las características que esta metodología presenta. Más antecedentes en anexo 2.

A continuación se presenta la intervención psicoeducativa diseñada, comenzando por una descripción general, luego señalando sus objetivos, los aspectos relativos al terreno de la intervención, y mostrando por último un resumen de las ocho sesiones de taller realizadas.

En base a cada análisis anteriormente realizado en las fases 1 y 2 de este estudio, se definió como intervención piloto, una intervención psicoeducativa en base a talleres para la promoción de habilidades personales en estudiantes del quinto año básico de la Escuela Araucanía de Labranza. La intervención tuvo las siguientes características generales:

- Se estructuró en dos grupos de taller de 12 a 18 participantes cada uno
- Estuvo compuesto por ocho sesiones de taller, de una hora y media de duración cada una
- Cada grupo de taller fue conducido por dos monitores de taller, que son jóvenes universitarios y/o con experiencia en trabajo sistemático con niños

3.1 Objetivos de la intervención piloto

Los objetivos de la intervención se definieron en base al diagnóstico inicial de habilidades personales de los niños del quinto año básico, específicamente en base a las áreas débiles encontradas en este ámbito, y cubren tres dimensiones de habilidades personales: habilidades de autoconcepto y autoestima, habilidades para el manejo de emociones, y habilidades sociales. Cada uno de estos objetivos será abordado en una sesión de taller por separado, en el orden que se presentan en la tabla a continuación.

Tabla 27: Objetivos de la intervención piloto

| Objetivos de la intervención | Dimensión de Habilidades Personales que promueve |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Promover el autoconocimiento en cada niño, para que logre identificar tanto sus limitaciones como sus fortalezas2. Promover el desarrollo de un autoconcepto y autoimagen positivos, donde hay espacio para los errores y limitaciones, reforzando cualidades positivas en cada niño3. Promover en los niños la capacidad de fijar metas personales a su altura, y cumplirlas con esfuerzo | Habilidades para el desarrollo de la autoestima |
| <ol style="list-style-type: none">4. Promover el desarrollo de habilidades para enfrentar las situaciones de estrés que enfrentan los niños, superando la preocupación y el nerviosismo5. Promover el desarrollo de habilidades en los niños para superar la timidez e inseguridad personal | Habilidades para el manejo de emociones |

| | |
|--|----------------------|
| 6. Propiciar el desarrollo de habilidades sociales básicas para la interacción adecuada con otras personas | Habilidades sociales |
| 7. Propiciar el desarrollo de habilidades para la comunicación y escucha asertiva | |

3.2 Selección de los monitores del taller

Los monitores que condujeron las sesiones de taller provinieron de:

- Escuela de Trabajo Social de la Universidad de la Frontera (1 monitora)
- Escuela de Psicología de la Universidad de la Frontera (1 monitora)
- Grupo de jóvenes scouts de la Iglesia Alianza Cristiana y Misionera (2 monitores).

El perfil de competencias buscado en los monitores incluyó tener experiencia en trabajo con niños, poseer vocación y actitud de servicio, cualidades personales como ser responsable y entusiasta, y poseer habilidades para el trabajo en equipo. Para ver los requisitos y el perfil detallado de los monitores, se debe ir al anexo 3.

Una vez que los cuatro monitores establecieron el compromiso de conducir el taller, se realizó una sesión de capacitación para ellos previa al comienzo de los talleres con los niños, que tuvo el propósito de interiorizar a los monitores de los fundamentos conceptuales de la intervención, así como los aspectos logísticos del terreno. El material utilizado en la capacitación se encuentra en el anexo 4.

3.3 Ámbitos del diseño relativos a la posterior implementación en terreno

En la siguiente tabla se presentará una descripción concisa de los ámbitos del diseño referidos de manera directa a la posterior implementación en terreno, indicándose además su fundamentación.

Tabla 28: Ámbitos del diseño relativos a la posterior implementación en terreno

| Ámbito del | Descripción | Fundamentación |
|-------------------|--------------------|-----------------------|
|-------------------|--------------------|-----------------------|

| | | |
|---|--|---|
| diseño | | |
| Tipo de participación | Voluntaria. Cada estudiante del curso tomó la decisión de participar o no en los talleres, decisión guiada por los apoderados de cada niño(a). | Adaptación a las posibilidades del establecimiento, donde no se podía hacer de los talleres una experiencia obligatoria, ya que trastornaría los horarios de las familias de los niños. |
| Número de participantes por taller | Considerando que el curso se compone de 45 estudiantes, pero que inicialmente sólo 30 niños confirmaron su participación en los talleres, se conformaron dos grupos de taller de 15 niños(as) cada uno: Taller A y Taller B. | Estudios recomiendan que un taller psicoeducativo que por definición debe favorecer los aprendizajes significativos, se componga de entre 6 a 15 personas (Herrera, 2003). |
| Lista de participantes por taller | La agrupación de los niños(as) en cada taller se hizo en miras de propiciar la integración de algunos niños(as) con mayores problemas de adaptación social en el curso. | Aplicación diagnóstica técnica de Sociograma para determinar preferencias personales y subgrupos dentro del curso |
| Número de sesiones | Se diseñaron ocho sesiones de taller. Este número corresponde a un taller corto, según los estudios sobre esta metodología. | Adaptación al calendario escolar de la Escuela Araucanía. |
| Duración de las sesiones | Cada sesión tuvo una duración de 90 minutos (16 ⁰⁰ - 17:30 horas). | Adaptación a la programación del horario semanal de la Escuela Araucanía. |
| | Semanal, durante ocho días | Adaptación al calendario |

| | | |
|---|--|--|
| Frecuencia de las sesiones | Jueves seguidos, desde el 13 de Octubre al 01 de Diciembre. | escolar y horario semanal de la Escuela Araucanía. |
| Espacio físico donde se desarrolla cada taller | Los talleres se realizan en salas de clases de la escuela. Cada taller, en una sala por separado. | Análisis de experiencias exitosas. |
| Apertura del taller | Taller semiabierto, lo que significa que el taller daba la posibilidad de deserción ante situaciones personales, pero al contrario, no daba la posibilidad de integrar nuevos participantes en cualquier momento, sino sólo durante las cuatro primeras sesiones. | Adaptación al contexto y a las decisiones personales, hace que este taller sea semiabierto, ya que para los estudiantes y sus padres la experiencia fue nueva y no estaban seguros de qué se iba a tratar al comienzo de la experiencia, por lo que no se cerró desde el comienzo. |
| Número de monitores por taller | Dos monitores por taller, uno con el rol de monitor encargado, y el otro con el rol de monitor ayudante del taller, para aspectos de coordinación con alumna tesista. Ambos monitores sin embargo actúan como facilitadores y mediadores ante el grupo de niños(as), donde, a partir de la interacción con los participantes motiva al logro de los objetivos del taller. | Análisis de experiencias exitosas, y estudios sobre el rol de monitor en el uso de esta metodología (Herrera, 2003). |

| | | |
|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">Seguimiento</p> | <p>Para el seguimiento de la intervención se utilizó una ficha de registro de cada sesión de taller que incluyó:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro cuantitativo de información de cada sesión - Registro cualitativo de observación incluidos <p>Además de otras acciones de monitoreo, como reuniones de coordinación con monitores y entrevista con Profesora Jefe del curso.</p> | <p>Uso de diversas técnicas de seguimiento consolidadas en el trabajo psicoeducativo y comunitario.</p> |
|---|---|---|

3.4 Principales contenidos y actividades por sesión

Como se señaló anteriormente, cada objetivo de la intervención fue abordado en una sesión por separado. Las actividades se diseñaron de acuerdo a diversas técnicas de intervención psicoeducativa, cada una necesaria por sí sola para un trabajo de desarrollo personal profundo. Asimismo, estas diversas técnicas combinadas en un periodo prolongado de tiempo, enriquecen la experiencia de aprendizaje de los participantes. La descripción de cada tipo de actividad se encuentra en el anexo 5.

La siguiente tabla muestra el objetivo y principal actividad en cada sesión, a modo de resumen. En el anexo 6 se encuentra la información detallada de cada sesión, con las actividades, productos esperados y materiales utilizados.

Tabla 29: Resumen de las sesiones de taller de la intervención piloto

| |
|---|
| Sesión 1 |
| <p style="text-align: center;">Objetivo de la sesión</p> <p>Promover el autoconocimiento en cada niño, para que logre identificar tanto sus limitaciones como sus fortalezas</p> |
| <p style="text-align: center;">Principal actividad</p> <p>Ejercicio de reflexión individual en torno a las cualidades positivas con las que pueden aportar al taller, así como las limitaciones en las que necesitan apoyo de los demás.</p> |
| Sesión 2 |
| <p style="text-align: center;">Objetivo de la sesión</p> <p>Promover el desarrollo de un autoconcepto y autoimagen positivos, donde hay espacio para los errores y limitaciones, reforzando cualidades positivas en cada niño</p> |
| <p style="text-align: center;">Principal actividad</p> <p>Dinámica grupal en que los participantes revisan las cualidades que los compañeros de taller creen que ellos poseen.</p> |
| Sesión 3 |
| <p style="text-align: center;">Objetivo de la sesión</p> <p>Promover en los niños la capacidad de fijar metas personales a su altura, y cumplirlas con esfuerzo</p> |
| <p style="text-align: center;">Principal actividad</p> <p>Trabajo en equipo: inicio de proceso de creación del proyecto de equipo, fijando metas en términos de fechas y actividades.</p> |
| Sesión 4 |
| <p style="text-align: center;">Objetivo de la sesión</p> <p>Promover el desarrollo de habilidades en los niños para superar la timidez e inseguridad personal</p> |
| <p style="text-align: center;">Principal actividad</p> <p>Ejercicio de reflexión individual en que cada participante reflexiona sobre qué aspecto negativo o debilidad propia le gustaría mejorar a través del taller</p> |
| Sesión 5 |

| |
|--|
| Objetivo de la sesión |
| Promover el desarrollo de habilidades para enfrentar las situaciones de estrés que enfrentan los niños, superando la preocupación y el nerviosismo |
| Principal actividad |
| Dinámica de reflexión grupal en torno al tema de la confianza en las demás personas. |
| Sesión 6 |
| Objetivo de la sesión |
| Fortalecer el desarrollo de habilidades sociales básicas para la interacción adecuada con otras personas |
| Principal actividad |
| Dinámica grupal para reforzar habilidades sociales básicas |
| Sesión 7 |
| Objetivo de la sesión |
| Propiciar el desarrollo de habilidades para la comunicación y escucha empática |
| Principal actividad |
| Ensayo general de la presentación final. |
| Sesión 8 |
| Objetivo de la sesión |
| Ejercitar los aprendizajes obtenidos al dar a conocer a la comunidad educativa los productos de los proyectos de equipo. |
| Principal actividad |
| Presentación final de los proyectos de equipo de cada taller |

CAPÍTULO III

FASE- IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PILOTO

Objetivo de la fase

Implementar la propuesta piloto de intervención en el quinto año básico de la Escuela Araucanía de Labranza

En este capítulo se dará a conocer las características que tuvo la implementación en terreno de la experiencia piloto, en relación a los dos grandes productos de la fase:

- Realización de las sesiones de taller
- Seguimiento del proceso de implementación, principalmente a través del monitoreo y observación del proceso.

1. REALIZACIÓN DE LAS SESIONES DE TALLER

La convocatoria de los niños al taller fue abierta, informándose sobre la intervención en la reunión de apoderados del curso del mes de Septiembre. A los apoderados que no asistieron a esta reunión, se les envió la información a la casa. Sumado a esto, los niños que participaron del taller debieron entregar firmado un consentimiento de su apoderado para participar. Estos documentos aparecen en el anexo 7.

Considerando que el número inicial de participantes fue de 29 niños, se conformaron dos grupos de talleres más pequeños:

- Taller A
- Taller B

La agrupación de los niños(as) en cada taller se hizo en miras de propiciar la integración de algunos niños(as) con mayores problemas de adaptación social en el curso. La conformación de los dos talleres, con sus monitores, lista de participantes y registro de asistencia, se encuentra en el anexo 8.

La intervención piloto constó de ocho sesiones de taller, incluyendo la sesión de presentación a la comunidad educativa y el cierre del taller. A continuación se muestra una tabla con información resumida de la realización de las sesiones.

Tabla 30: Resumen de las sesiones realizadas

| | Taller A | Taller B |
|------------------------------|--|--|
| Lugar | Sala Cuarto año | Sala Tercer año |
| Monitores | Encargada: Marisela Martínez Ayudante: Denisse Jara | Encargada: Daniela Acuña Ayudante: Víctor Nawrath |
| Nº de sesiones realizadas | Ocho | Ocho |
| Fechas en que se realizaron | <ul style="list-style-type: none"> ○ 13 de Octubre ○ 20 de Octubre ○ 27 de Octubre ○ 3 de Noviembre ○ 10 de Noviembre ○ 17 de Noviembre ○ 24 de Noviembre ○ 1 de Diciembre | <ul style="list-style-type: none"> ○ 13 de Octubre ○ 20 de Octubre ○ 27 de Octubre ○ 3 de Noviembre ○ 10 de Noviembre ○ 17 de Noviembre ○ 24 de Noviembre ○ 1 de Diciembre |
| Nº promedio de participantes | Doce | Once |

A lo largo de las ocho sesiones de taller se ejecutaron diferentes técnicas psicoeducativas, de tipo reflexivo, lúdico, individual y grupal (ver anexo 5 para conocer la descripción de estos tipos de actividades). A continuación se muestran algunas imágenes que corresponden a la realización de actividades específicas de la intervención.

Dinámica grupal: “El Lazarillo” – Taller A



Dinámica: “El Lazarillo” Taller B



Ejercicio de reflexión individual- Taller A



Ejercicio de reflexión grupal- Taller A



Preparación de presentación final – Taller B



Preparación de presentación final – Taller B



Presentación – En conjunto ambos talleres



Las pautas de los ejercicios de reflexión individual desarrollados por los niños y niñas participantes se diseñaron en formato de guías de trabajo breves, para promover que los niños y niñas participantes clarificaran sus ideas al reflexionar. Por otra parte, una pauta de trabajo clave para el trabajo en equipo en torno a una temática de interés y para la preparación de la presentación final, fue la pauta de registro de avance del proyecto de equipo, que los miembros de un equipo debían llenar para registrar el progreso de su trabajo y las tareas pendientes con personas a cargo para la próxima sesión. Estas pautas se pueden encontrar en el anexo 9.

El certificado de participación entregado a cada integrante de talleres, aparece en el anexo 10.

A partir de los contenidos, opiniones, sentimientos que los participantes expresaron tanto en las hojas de respuesta o abiertamente en las dinámicas grupales, los monitores pudieron conocer de manera cercana a los niños y niñas. Esto les dio a su vez la posibilidad como adultos, de acompañar a los estudiantes en sus procesos

de aprendizaje de habilidades, en términos de lo que ellos como niños y niñas esperaban mejorar, cambiar de sí mismos, así también como las cualidades que les gustaba de ellos.

2. SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN

El seguimiento del proceso constituyó una parte importante de la fase de implementación, ya que todo insumo de información recopilado en el proceso serviría de orientación, por una parte, para el acompañamiento significativo del proceso de aprendizaje de los estudiantes en los talleres, y por otra, para toma de decisiones para el diseño de la propuesta final.

En este sentido, la acción central del seguimiento fue el registro de las sesiones de taller, que se hizo utilizando una pauta que incluyó aspectos cuantitativos, logísticos, y elementos cualitativos que son las observaciones y reflexiones realizadas por los monitores en su trabajo directo con los niños y niñas. El registro del taller como actividad fue responsabilidad del monitor encargado del taller, no obstante, las observaciones provinieron de ambos monitores del taller, encargado y ayudante.

Los principales elementos que constituyeron la pauta de registro fueron:

- Número de sesión
- Fecha
- Objetivo de la sesión
- Número de participantes
- Descripción de la sesión
- Observaciones
- Reflexión personal de los monitores

Como se puede deducir, las observaciones y reflexiones en el registro del taller conformaron un insumo fundamental para la toma de decisiones de proceso. La pauta de registro completa se puede encontrar en el anexo 11.

Otra importante acción de seguimiento fueron las reuniones de coordinación entre los monitores de taller y la coordinadora de la intervención. En estas reuniones se abordaban los logros y frustraciones o preocupaciones de los monitores en relación a la implementación de las sesiones. Es decir, se profundizaba en las observaciones y reflexiones que surgían en el monitoreo. Por otro lado, en las reuniones de coordinación se organizaba la intervención en términos logísticos, incluyendo la preparación de material. El lugar de estas reuniones fue la sala del grupo de scouts de la Iglesia Alianza Cristiana y Misionera Dinamarca, ubicada en Temuco.

Durante el proceso se realizaron tres reuniones de coordinación en las siguientes fechas:

- Martes 18 de Octubre de 2011
- Martes 8 de Noviembre de 2011
- Martes 22 de Noviembre de 2011

Por último, también se realizó una entrevista de seguimiento a la profesora jefe del curso el día 26 de Octubre en la hora libre de la profesora, en miras de profundizar en la conducta general de algunos participantes, contrastando su conducta en el taller con la presentada en el aula, y sobre todo, en miras de re enfatizar el acompañamiento directo de los monitores con ellos durante la sesión de taller, favoreciendo los aprendizajes significativos en los niños y niñas.

CAPÍTULO IV

FASE – EVALUACIÓN

| |
|----------------------------|
| Objetivo de la fase |
|----------------------------|

| |
|---|
| Analizar críticamente la experiencia de intervención piloto |
|---|

El presente capítulo muestra el producto central de la fase de evaluación de la intervención:

- Resultados ex post de habilidades personales en los estudiantes del quinto año básico

Este producto se consiguió a través de la aplicación ex post de las pruebas psicológicas aplicadas a los estudiantes al inicio de la intervención. Como producto de la fase, constituye un fundamento para la toma de decisiones en el diseño de la propuesta final de intervención psicoeducativa.

1. RESULTADOS EX POST DE HABILIDADES PERSONALES EN LOS NIÑOS DEL QUINTO AÑO BÁSICO, PARTICIPANTES Y NO PARTICIPANTES DEL TALLER

Para la evaluación ex post de habilidades personales se aplicaron las mismas pruebas psicológicas que se aplicaron para el diagnóstico, que son el test de Dibujo de la Figura Humana de Koppitz y el cuestionario de autoconcepto de Piers- Harris (anexo 1). La medición se realizó a todo el curso, participantes y no participantes del taller, de manera de contar con información que sirviera para comparar ambos grupos.

Las pruebas se aplicaron en las siguientes fechas:

- Test de Dibujo de la Figura Humana de Koppitz: Entre el 9 y 16 de Diciembre 2011
- Cuestionario de autoconcepto de Piers- Harris: Entre el 12 y 16 de Diciembre de 2011

1.1 Resultados Test de Dibujo de la Figura Humana de Koppitz

En la siguiente tabla se muestran los promedios de indicadores emocionales presentes en los dibujos de los niños(as), en relación a los niños(as) que participaron, y a los que no participaron del taller.

Tabla 31: Promedio de indicadores emocionales en los estudiantes al final de la intervención piloto

| | PARTICIPANTES DEL TALLER | NO PARTICIPANTES DEL TALLER |
|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| Nº DE NIÑOS EVALUADOS | 28 | 14 |
| PROMEDIO DE INDICADORES DFH | 1,14 | 1,1 |

Aquí se puede observar que el grupo que participó en el taller muestra en promedio al final de la intervención, un indicador emocional menos que antes que comenzaran los talleres, pasando de un promedio de 2,14 indicadores, a 1,14. Por su parte, el grupo de estudiantes que no participó en los talleres sólo disminuyó en 0,3 el promedio de indicadores emocionales, pasando de 1,4 a 1,1.

En cuanto al tipo de indicadores emocionales observados, la siguiente tabla muestra cuáles fueron los indicadores emocionales más recurrentes en referencia a los niños(as) que participaron, y a los que no participaron del taller. Los indicadores se presentan en orden de mayor a menor presencia.

Tabla 32: Tipos de indicadores emocionales en los estudiantes al final de la intervención piloto

| | PARTICIPANTES DEL TALLER | NO PARTICIPANTES DEL TALLER |
|---------------------------------------|---|---|
| INDICADORES DFH MÁS FRECUENTES | <ul style="list-style-type: none"> ○ Piernas juntas ○ Omisión de la nariz ○ Omisión de las manos | <ul style="list-style-type: none"> ○ Piernas juntas ○ Brazos pegados al cuerpo ○ Inclinación de la figura humana |

A partir de la tabla, en ambos grupos se pueden observar una disminución de indicadores relacionados a sentimientos de inhibición, timidez o retraimiento, en comparación a la evaluación inicial. No obstante esta similitud, se observa una notoria diferencia entre los dos grupos. Por una parte, los estudiantes que participaron en los talleres muestran indicadores que se adscriben únicamente a conflictos emocionales relacionados a sentimientos de inhibición y retraimiento. Sin embargo, el grupo de estudiantes que no participaron de los talleres, reflejaría además la presencia de un conflicto interno asociado a sentimientos de desadaptación a su medio, a través del indicador *Inclinación de la figura humana*.

1.2 Resultados Cuestionario de autoconcepto Piers-Harris

La tabla a continuación muestra los promedios de la escala total de autoconcepto de los niños(as) que participaron del taller, y los que no participaron.

Tabla 33: Promedio de puntaje T Piers- Harris en los estudiantes al final de la intervención piloto

| | PARTICIPANTES DEL TALLER | NO PARTICIPANTES DEL TALLER |
|------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Nº DE NIÑOS EVALUADOS | 27 | 14 |

| | | |
|--|----|----|
| PROMEDIO PUNTAJE T DE LA ESCALA TOTAL PIERS- HARRIS | 54 | 51 |
|--|----|----|

En esta tabla se observa que para cada grupo, el promedio de puntaje T de la escala total permanece casi sin variación. Para el grupo de participantes baja un punto, mientras que para el grupo de niños que no participó queda con el mismo valor. Cabe mencionar que para el grupo participante no cambia el nivel de autoconcepto, aun habiendo bajado un punto. No obstante esto, se observa al interior de los grupos al ver los resultados caso a caso, que varios niños y niñas presentaron variaciones en su propio nivel de autoconcepto, sin embargo las altas y bajas del puntaje T no variaron el promedio total del grupo.

Para observar cómo se distribuyeron los niveles de autoconcepto en cada grupo, se presenta la tabla a continuación.

Tabla 34: Niveles de autoconcepto en los estudiantes al final de la intervención piloto

| NIVEL DE AUTOCONCEPTO PIERS- HARRIS | NÚMERO DE ESTUDIANTES | |
|--|---|--|
| | PARTICIPANTES DEL TALLER QUE PRESENTÓ EL NIVEL | NO PARTICIPANTES DEL TALLER QUE PRESENTÓ EL NIVEL |
| ALTO | 9 | 5 |
| PROMEDIO ALTO | 7 | 3 |
| PROMEDIO | 7 | 2 |
| PROMEDIO BAJO | 1 | 1 |
| BAJO (En este trabajo el nivel <i>Muy Bajo</i> se suma a los resultados de este nivel) | 3 | 3 |

| | | |
|---------------|----|----|
| TOTAL ALUMNOS | 27 | 14 |
|---------------|----|----|

Al adentrarse de manera más específica los resultados y observar la tabla, se puede ver que los niveles de autoconcepto presentan una mayor variación que los promedios de la tabla anterior. Al igual que en la evaluación inicial, la distribución de los niveles de autoconcepto es muy parecida entre los dos grupos, con una tendencia hacia los niveles altos. Sin embargo, en el grupo que participó de los talleres el número de niveles altos disminuye bastante, aunque en términos positivos, disminuyen también los niveles promedio bajo, y bajo, acrecentándose así el número de niveles promedio y promedio alto.

Si bien los datos que se muestran no reflejan una variación significativa tanto para los participantes como para los no participantes, cabe señalar un dato específico relacionado a una de las seis sub escalas del cuestionario: en la sub escala de Estatus escolar e intelectual, el grupo de niños que participó de los talleres muestra una notoria mejora de su autoconcepto, en relación a la evaluación inicial y al grupo de no participantes. El resto de las sub escalas no presenta mayores variaciones.

1.3 Análisis de los resultados

Al comparar los resultados de la evaluación ex ante y ex post, una de las principales conclusiones es que el test de Dibujo de la Figura Humana muestra resultados más consistentes que el cuestionario de Piers Harris. Esto puede explicarse considerando que al ser el Dibujo de la Figura Humana un test proyectivo, éste refleja de manera más transparente que un test de reporte como el Piers- Harris, los pequeños cambios que ocurrieron en los niños durante las ocho sesiones de talleres. Por otra parte, el test proyectivo es también más proclive a proyectar el momento específico, mientras que en el test de reporte, es más posible racionalizar y luego contestar las preguntas, respondiendo a una lógica más transversal de la experiencia cotidiana de vida, y no sólo al momento o día específico. En conclusión, el test de reporte o autorreporte es más útil para medir cambios a mediano y largo plazo, y el proyectivo, para medir cambios más acelerados.

No obstante esto, a modo de comparación con los resultados iniciales, se muestra a continuación la tabla que relaciona el número de indicadores emocionales del test Dibujo de la Figura Humana y el promedio de puntaje T de la escala total del Piers-Harris, tanto de los resultados ex ante como ex post.

Tabla 35: Promedio puntaje T Piers- Harris en relación al número de indicadores emocionales en los estudiantes en las mediciones ex ante y ex post

| Nº DE INDICADORES DFH | PROMEDIO PUNTAJE T ESCALA TOTAL PIERS-HARRIS | | | |
|-----------------------|--|---------|-----------------------------|---------|
| | PARTICIPANTES DEL TALLER | | NO PARTICIPANTES DEL TALLER | |
| | Antes | Después | Antes | Después |
| 0 | 68(*) | 59 | 56 | 54 |
| 1 | 60 | 52 | 50 | 44 |
| 2 | 52 | 60(*) | 48 | 53 |
| 3 | 48 | 57(*) | 42(*) | --- |
| 4 | 56 | 35(*) | 61(*) | --- |
| 5 | --- | --- | --- | 41(*) |
| 6 | --- | --- | --- | --- |
| 7 | 29(*) | 48(*) | --- | --- |

(*) Un solo caso

En la tabla se observa que la mayoría de los casos se concentraron en los cero y un indicador, por lo tanto en gran parte se pierde la lógica de la relación entre en número de indicadores emocionales y promedio de puntaje T de autoconcepto. De todas formas, se observa que los niños con cero indicadores presentan en promedio un puntaje T más alto de autoconcepto.

Aun cuando la intervención educativa realizada fue más bien breve, los resultados del DFH hacen concluir que este taller corto de ocho sesiones, influyó positivamente en los rasgos de inseguridad y retraimiento, instalando al menos en los niños participantes, un deseo de vencer la inhibición provocada por el temor y la inseguridad. Estos rasgos están mayormente relacionados a los objetivos esperados en las sesiones de la uno a la cinco, relacionados a las habilidades de pensamiento y autoestima y manejo de emociones.

Las sesiones seis y siete apuntaron al desarrollo de habilidades sociales. En el caso de este objetivo, tanto los resultados de las pruebas aplicadas, como las observaciones de seguimiento realizadas, dan cuenta de la dificultad para trabajar estos objetivos en una intervención breve, de ocho sesiones solamente. Este punto, y otros, se analizan con más profundidad en el capítulo de reflexiones y aprendizajes.

De lo anterior se desprende que en la intervención realizada fue crucial el trato caso a caso, es decir, fueron cruciales la observación y seguimiento personalizado a cada participante según su necesidad de atención. Este trabajo de seguimiento personalizado se vio facilitado en la medida que los participantes presentaron una asistencia constante a las sesiones de talleres, sin interrupciones.

De forma clara se pudo observar cuáles son aquellas habilidades personales que requieren de mayor apoyo en los estudiantes del curso.

Frente a los resultados de la evaluación ex ante, y a lo observado durante la intervención piloto, se puede concluir que las áreas débiles y las dimensiones de habilidades personales a las que ellas corresponden, son cuatro: habilidades para el desarrollo de un autoconcepto y autoestima adecuada, habilidades para el manejo de emociones, habilidades sociales (básicas y avanzadas), más una cuarta dimensión no considerada en la intervención piloto por lo breve de ésta: habilidades de pensamiento.

Las habilidades de pensamiento están orientadas al desarrollo del pensamiento flexible y creativo, competencias que ensanchan las posibilidades de enriquecimiento de los niños frente a la vida cotidiana, ya que están mejor preparados para reflexionar, considerar lo razonable por sobre lo irracional, pensar en las consecuencias de los actos, etc. Es ya una conjetura obvia señalar que las habilidades de pensamiento se sustentan mutuamente con las otras dimensiones de habilidades personales.

A continuación se presenta una tabla que responde a las necesidades que requieren ser fortalecidas en los estudiantes del quinto año.

Tabla 36: Áreas débiles a reforzar en los estudiantes

| Áreas débiles a reforzar | Dimensión de Habilidades Personales |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Baja sensación de reconocimiento por sus capacidades intelectuales y logros escolares por parte de compañeros y padres. ○ Débil perseverancia en la tarea ○ Sensación de no verse lo suficientemente bien ○ Deseo de ser diferentes a pesar de manifestarse conformes con como son | <p>Habilidades para el desarrollo de una autoestima positiva</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Nerviosismo y preocupación ○ Timidez y retraimiento | <p>Habilidades para el manejo de emociones</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Bajo reconocimiento de asertividad en el propio comportamiento ○ Sensación de desgano, falta de motivación ○ Falta de valor para hacer nuevos amigos ○ Sensación de ser respetado, pero poco valorado y querido por los compañeros | <p>Habilidades sociales</p> |

| | |
|---|-----------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Estilo de pensamiento rígido, poco flexible y creativo ○ Dificultad para establecer diálogos fluidos y lógico, lo que impide a su vez la capacidad de persuasión razonable | <p>Habilidades de pensamiento</p> |
|---|-----------------------------------|

Los resultados de la intervención psicoeducativa mostraron que una intervención de ocho sesiones posee cierta efectividad en potenciar mayormente las áreas débiles pertenecientes a las dimensiones de habilidades para el desarrollo de autoconcepto y autoestima positivos, y habilidades para el manejo de emociones. Las habilidades sociales avanzadas, como las que aparecen en la tabla anterior, serían más difíciles de desarrollar en un tiempo tan breve, por lo que se requeriría de una intervención más larga para su promoción eficaz.

CAPÍTULO V

FASE – PROPUESTA FINAL DE INTERVENCIÓN

Objetivo de la fase

Generar una propuesta final de intervención psicoeducativa para la promoción de habilidades personales en estudiantes de segundo ciclo básico de la Araucanía

En este capítulo se presenta la propuesta final para la promoción de habilidades personales en estudiantes de segundo ciclo de educación básica.

La propuesta consiste en una intervención psicoeducativa, la que fue nutrida por los análisis efectuados en las fases anteriores del trabajo de tesis.

TÍTULO DE LA PROPUESTA

Intervención Psicoeducativa para la Promoción de Habilidades Personales en Estudiantes de Educación Básica de la Araucanía

1. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

1.1 Descripción general de la intervención

La propuesta consiste en una intervención en base a talleres grupales psicoeducativos para niños, para la promoción de sus habilidades personales.

Las habilidades personales se aprenden a través de vínculos de sentido, es decir, a través de vínculos humanos basados en interacciones sociales. Bajo esta premisa, la metodología utilizada en el taller se caracterizará por:

⇒ Favorecimiento de la participación

- ⇒ Realización de dinámicas de reflexión individual y grupal
- ⇒ Trabajo en equipo
- ⇒ Realización de juegos competitivos y no competitivos

La intervención se basará y tendrá un énfasis en la idea de crecer en equipo, es decir, desarrollar habilidades personales en el compañerismo propio del taller.

1.2 Coordinador de la intervención

La intervención requiere ser coordinada por un profesional que conozca en profundidad sobre desarrollo psicológico infantil, debido a que deberá supervisar todas las acciones que involucra la intervención.

El coordinador es la persona a cargo de la intervención, desde comienzo a fin. Él o ella debe elaborar un informe final de intervención que incluya el progreso en el desarrollo de las habilidades personales de los niños, que no es sino el eje mismo de la intervención. Con esto, se asume que el coordinador debe tener a cargo el análisis de los resultados de las aplicaciones inicial y final de las pruebas psicológicas, por lo que un Psicólogo educacional o clínico sería el profesional más recomendable para coordinar.

1.3 Relación de la intervención con la unidad educativa

Si el coordinador de la intervención es externo a la unidad educativa, ésta debe proporcionar un tiempo de una hora semanal estable, a un profesional docente o no docente de la escuela, para asumir el rol de encargado de la intervención psicoeducativa en la escuela, coordinándose activamente con el coordinador externo y el o los monitores encargados de taller. Deseablemente este profesional debe ser el encargado de convivencia escolar de la escuela, o el encargado de la Unidad Técnica Pedagógica.

La escuela además debe identificar por sí misma, aunque con la posible guía del equipo de monitores de talleres, la vinculación técnica que la intervención psicoeducativa tendrá con la gestión de la convivencia escolar al interior de la

escuela. Esto quiere decir que la escuela debe incluir la intervención y los objetivos de ésta en el plan de gestión de la convivencia escolar, de manera de dar coherencia a la práctica de la implementación de la propuesta.

En términos logísticos la escuela debe proveer del tiempo necesario para la intervención dentro del horario semanal, que es de una hora y 45 minutos, y del espacio físico necesario para la realización de los talleres, que correspondería a una sala para cada grupo de taller.

1.4 Número y frecuencia de sesiones de taller

Quince (15) sesiones de taller en total, que deben ser distribuidas en una sesión semanal.

1.5 Duración de las sesiones

Cada sesión tiene una duración de una hora y 45 minutos seguidos, sin receso.

1.6 Niveles educativos en que se puede implementar

La intervención está orientada a estudiantes de segundo ciclo básico, desde 5to a 8vo año básico, que corresponde a las edades de 10 a 13 años aproximadamente.

1.7 Número de participantes

Cada grupo de taller debe estar compuesto de 8 a 15 niños como máximo. Por lo tanto, en un curso de 45 niños, se deberían formar no menos de tres grupos de taller que funcionen en espacios separados, cada uno con sus propios monitores de taller.

1.8 Monitores de la intervención

El grupo de taller de 8 a 15 niños(as) debe contar con dos monitores que son personal externo a la escuela. Al ser dos monitores los niños participantes pueden contar con el acompañamiento adecuado en su proceso de aprendizaje de habilidades personales dentro del taller.

Entre los monitores, uno de ellos tomará el *rol de monitor a cargo del taller*, mientras que el otro, será el *monitor ayudante*. Esto específicamente consiste en:

- Monitor encargado - Profesional del área de la educación. El monitor encargado es el monitor que se comunica directamente con la escuela, a través del profesional a cargo de implementar los talleres en la escuela, para coordinar acciones y para la toma de decisiones sobre la marcha.

Como monitor encargado además es el responsable de llevar los registros de seguimiento de los talleres. Como profesional del área de la educación, el monitor encargado es además el responsable de las evaluaciones inicial y final de los talleres, y del análisis de sus resultados.

- Monitor ayudante – Profesional o estudiante deseablemente del área de la educación, con experiencia en trabajo con niños. Este monitor asiste en sus labores al monitor encargado.

Ambos monitores cumplen el mismo rol guía frente a los niños. En este trabajo directo con los niños, para ambos monitores se requiere de un perfil de cualidades mínimas.

⇒ Perfil de servicio orientado a:

- Acción social
- Trabajo con niños, en términos educativos y recreativos
- Formación de valores y habilidades personales en los niños

⇒ Cualidades personales para el desempeño de la tarea:

- *Responsable* para cumplir con los horarios y actividades propuestas
- *Entusiasta* para enfrentar el trabajo y la interacción con los niños
- *Lúdico y alegre*, que pueda divertirse con los niños

⇒ Cualidades personales para el trabajo en equipo:

- De fácil ajuste al rol que se le asigna
- Saber escuchar a su(s) compañero(s) monitore(s)

- Comunicación activa con los coordinadores de la intervención en la escuela

2. CARACTERÍSTICAS PSICOEDUCATIVAS DE LA INTERVENCIÓN

2.1 Base conceptual de la propuesta

Por habilidades personales se entienden todas aquellas habilidades de los ámbitos del pensamiento, emocional, social y ético que contribuyen al bienestar y adaptación de cada individuo, en relación a sí mismo y a su entorno. Si bien existen diversos desarrollos teórico/empíricos en torno a la identificación de las principales habilidades personales, para efectos de este taller se ha tomado principalmente lo definido por:

- ❖ Enfoque de Habilidades para la Vida. Las habilidades para la vida son aquellas habilidades fundamentales para asegurar el enfrentamiento asertivo de los obstáculos de la vida, velando por el beneficio tanto propio como de quienes nos rodean.¹
- ❖ Modelo del Desafío. El modelo del desafío, también llamado modelo de resiliencia, concibe los riesgos y daños de la vida como desafíos en sí mismos. Los niños serán vulnerables a la influencia de las dificultades, pero también serán permeables al desafío o reto de recuperarse de sus consecuencias, mediante el desarrollo de sus propios recursos personales. El modelo del desafío supone el desarrollo de una mentalidad de desafío o reto en cada niño, donde las conductas de auto-protección se convierten en destrezas o habilidades perdurables.²

Considerando lo propuesto por estos enfoques, las habilidades personales que se deben desarrollar en los niños son:

¹Fuente: Organización Panamericana de la Salud (2001). *Enfoque de Habilidades para la Vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington DC: OPS.

² Fuente: Organización Panamericana de la Salud (1998). *Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en niños y adolescentes*. Washington DC: OPS.

Habilidades para el desarrollo de una autoestima adecuada:

- Autoconocimiento: Identificación de las propias ideas y sentimientos
- Autoimagen y autoconcepto positivos
- Iniciativa
- Capacidad de compromiso personal
- Confianza personal
- Perseverancia

Habilidades de pensamiento:

- Creatividad
- Capacidad de resolución de problemas
- Capacidad de síntesis
- Capacidad de negociación
- Capacidad de toma de decisiones
- Flexibilidad

Habilidades para el Manejo de Emociones:

- Autocontrol de impulsos
- Capacidad de entregar y recibir afecto
- Expresión de ideas, sentimientos y emociones
- Control de reacciones al estrés

Habilidades Sociales:

- Capacidad de influir sobre otros: persuasión
- Capacidad de ejercer poder y autoridad
- Capacidad de comunicación
- Empatía
- Asertividad

2.2 Objetivos de la intervención

Objetivo general

Promover el desarrollo y fortalecimiento de habilidades personales en los estudiantes, a través de una experiencia de taller grupal psicoeducativo que favorezca su aprendizaje significativo.

Objetivos específicos

Considerando las cuatro dimensiones de habilidades personales señaladas, los objetivos específicos de la intervención son:

- Promover en los niños el aprendizaje de habilidades para el desarrollo de una autoestima adecuada
- Promover en los niños el aprendizaje de habilidades para el manejo de emociones
- Promover en los niños el aprendizaje de habilidades sociales
- Promover en los niños el aprendizaje de habilidades de pensamiento flexible y creativo
- Desarrollar un proyecto en equipo dentro del taller, en donde se pongan en práctica las habilidades personales aprendidas

2.3 Unidades temáticas de la intervención

UNIDAD I:

Aprendo a conocerme mejor: Promoviendo el Autoconocimiento y la Autoestima

Sesiones 1 - 3

UNIDAD II:

Aprendo a conocer mis emociones y reacciones: Promoviendo las habilidades para controlar las propias

Sesiones 4 y 5

UNIDAD III:

Aprendo a relacionarme mejor con los demás: Promoviendo habilidades sociales básicas y avanzadas

Sesiones 6 y 7

UNIDAD IV:

Aprendo a descubrir mi propia Creatividad: Promoviendo habilidades de pensamiento

Sesiones 8 y 9

UNIDAD V:

Aprendo a trabajar en equipo: Preparando un proyecto con mis compañeros, poniendo en práctica lo aprendido

Sesiones 10 - 15

2.4 Aprendizajes esperados en la intervención

Aprendizajes conceptuales

Que los niños y niñas:

1. Conozcan el significado y analicen la implicancia de los principales conceptos relacionados al taller: compañerismo, trabajo en equipo, fortalezas y limitaciones personales, autoestima y autovaloración, emociones relacionadas al estrés, empatía.
2. Identifiquen sus propias características personales, tanto fortalezas como limitaciones o debilidades.

Aprendizajes procedimentales

Que los niños y niñas:

3. Observen cómo se expresan sus características personales y las de los demás miembros del grupo al interior del taller
4. En grupos pequeños, recopilen información respecto de un tema de interés social /mediático que ellos elijan, planificando la utilización de distintos medios de recopilación.
5. Presenten de manera atractiva la información recopilada sobre el tema de interés escogido, a través de distintos medios gráficos, audiovisuales y artísticos.

Aprendizajes actitudinales

Que los niños y niñas

6. Desarrollen un autoconcepto y una autoimagen positivas donde siempre se puede mejorar, y donde hay espacio para los errores
7. Sea capaces de fijar metas personales a la altura de la experiencia del taller, y cumplirlas con esfuerzo
8. Desarrollen habilidades para manejar emociones como el miedo, nerviosismo, temor al ridículo, vergüenza
9. Desarrollen habilidades sociales básicas y avanzadas para la comunicación empática
10. Se entusiasmen y disfruten con las dinámicas y juegos grupales

2.5 Evaluación de aprendizajes

Técnicas de evaluación a utilizar:

- Análisis de las fichas de registro de cada sesión (anexo A), que incluye información logística, así como información cualitativa como comentarios/ observaciones del grupo por parte del docente y su ayudante.
 - Unidad(es) que evalúa: Todas
 - Registro y análisis semanal

- Aplicación y análisis inicial y final de test de Dibujo de la Figura Humana, para observar indicadores de conflictos emocionales en los niños. (Anexo B)
 - Unidad(es) que evalúa: I – IV
 - Aplicación inicial: Sesión 2
 - Aplicación final: Sesión 12

- Aplicación y análisis inicial y final de Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris. (Anexo C).
 - Unidad(es) que evalúa: I –IV
 - Aplicación inicial: Sesión 3
 - Aplicación final: Sesión 13

- Registro de avance del proyecto de equipo (anexo D), donde se indican las tareas realizadas y las tareas a realizar (responsabilidades) por cada participante
 - Unidad(es) que evalúa: V
 - Registro y análisis semanal

Los instrumentos psicométricos a utilizar entregan información relevante sobre el grado de bienestar general del niño, en términos de su concepto de sí mismo y su relación con el entorno. Por esta razón, la intervención está diseñada para que estas pruebas sean aplicadas al comienzo y al final de la intervención, de manera de poder comparar el proceso de desarrollo personal en los niños, medido según las dimensiones que abordan los instrumentos.

3. SESIONES DE TALLER

3.1 Partes de cada sesión

Si bien la estructura de las sesiones no es la misma en todos los casos, éstas se componen de partes similares, que pueden programarse en diferente orden o con énfasis distintos, según los objetivos de cada sesión.

- Actividad de reflexión individual: Consiste en un espacio en que cada niño realiza un ejercicio de reflexión en donde, de manera individual, debe responder preguntas clave sobre su vida y sobre sí mismo. Estas preguntas deben ser acordes al objetivo de la sesión. Es una actividad de toma de conciencia individual.
- Actividad de reflexión grupal: Presenta las mismas características de la actividad anterior, pero difiere en que los niños deben responder preguntas dentro de un grupo o subgrupo del taller, a través de los cual realicen un ejercicio de reflexión sobre tema acordes al objetivo de la sesión.

- Juego colaborativo: Es un tipo de juego cuyo objetivo es la participación y la diversión a través de acciones dinámicas, novedosas y entretenidas. Como juego colaborativo, permite que se desarrollen y se pongan en práctica diversas habilidades personales. Este tipo de juego no tiene ganador o ganadores. (Ver anexo E)
- Juego competitivo: Es un tipo de juego cuyo objetivo principal es ganar, por lo tanto se desarrolla como competencia. Además de este objetivo, debe cumplir con el propósito de ser entretenido. Al ser un juego competitivo, permite sobre todo afiatar lazos entre compañeros de equipo y así poner en práctica habilidades personales. (Ver anexo E)
- Trabajo de planificación en equipo: Es un espacio donde los niños deben trabajar para la elaboración de su proyecto temático, que se realiza en equipos de proyecto. Por lo tanto el trabajo en torno a éste es de tipo grupal, donde se requiere de coordinación, comunicación clara, entre otras habilidades personales que se ponen en juego. Esta actividad se realiza desde las sesiones 11 a la 14.
- Registro de avance de proyecto: En una hoja de registro (ver anexo D), cada equipo de proyecto registra el avance obtenido durante el trabajo de planificación en equipo. Se registran las decisiones importantes, el progreso de las tareas, y las actividades pendientes para la próxima sesión. Esta actividad se realiza desde las sesiones 10 a la 14.
- Presentación final a la comunidad: Esta actividad se realiza una única vez, y corresponde a la actividad de cierre de los talleres, en donde los niños presentan de manera creativa junto a su equipo de proyecto, el tema de interés que aborda en las últimas cinco sesiones de taller y que se realiza a través del trabajo en grupo.

- Registro de la sesión: Esta actividad es realizada por el monitor encargado y corresponde al pasado de la lista y al llenado de la ficha de registro de la sesión. (Ver anexo A).

3.2 Programa de cada sesión

| SESIÓN 1 | |
|---|---|
| UNIDAD I | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Promover en los niños el aprendizaje de habilidades para el desarrollo de una autoestima adecuada | |
| APRENDIZAJES DE LA SESIÓN Que los niños y niñas: | ACTIVIDADES |
| 1.1 Se sientan pertenecientes al club y se identifiquen con el grupo | 1.1.1 Dinámica de presentación (Anexo E) 1.1.2 Juego colaborativo (Anexo E) |
| 1.2 Conozcan los conceptos de <i>cualidades y limitaciones personales</i> , e identifiquen ejemplos | 1.2 Dinámica “Espejo Interior I” (Anexo F) |
| 1.3 Reconozcan la presencia en ellos mismos de al menos una cualidad y una limitación | 1.3 Ejercicio de reflexión individual “¿Cómo soy yo?” (Anexo G) |
| 1.4 Se motiven con su participación en el club y se diviertan | 1.4.1 Elaboración de las reglas del taller 1.4.2 Juego competitivo (Anexo E) |
| DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica “Espejo Interior I”: Usando un espejo real, se abre la discusión preguntándoles a los niños: “¿Para qué sirve un espejo?” Se guía la conversación hacia la idea de que la función principal de un espejo es ver cómo somos por fuera. Luego, se utilizará un espejo de cartulina, que se denominará como espejo interior, capaz de ver a las personas por dentro. Para graficar esto, primero se pegan en este espejo diferentes ejemplos de cualidades. Luego se pegan ejemplos de limitaciones o debilidades. (La lista de cualidades y limitaciones personales se encuentra en el anexo F). | |

- Ejercicio de reflexión individual “¿Cómo soy yo?”: (Anexo G). Utilizando una guía de trabajo, en el que cada niño identificará para sí mismo, una cualidad y una limitación que les gustaría mejorar. Esta última se recorta y se deposita en una cajita cerrada que guardará el monitor encargado para ser abierta en la Unidad II. Al final del ejercicio y dependiendo del tiempo, se da la posibilidad que quienes quieran compartan sus respuestas con todo el grupo.
- Elaboración de reglas del taller: Los niños construyen una lista de reglas fundamentales del taller, con la guía de los monitores. Los monitores deben asegurarse que recibir cada propuesta realizada. Los monitores también pueden agrupar en un solo enunciado más de una propuesta de regla para el taller, en el caso que se trate de ideas similares. Se recomienda fijar alrededor de cinco o seis reglas en esta oportunidad. Además se recomienda acoger nuevas ideas de reglas espontáneas que surjan durante el desarrollo de las siguientes sesiones de taller, siempre y cuando la mayoría de los participantes esté de acuerdo.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

- Registro y análisis de la sesión (Anexo A)

MATERIALES REQUERIDOS

- Espejo mediano
- Póster con el dibujo de un espejo
- Etiquetas de 20x10 cms aprox. con ejemplos de cualidades y limitaciones personales
- Cinta adhesiva
- Hoja de trabajo “¿Cómo soy yo?” para cada participante
- Cajita
- Pliego de papel craft para anotar las reglas del taller
- Plumón

| SESIÓN 2 UNIDAD I | |
|---|--|
| OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Promover en los niños el aprendizaje de habilidades para el desarrollo de una autoestima adecuada | |
| APRENDIZAJES DE LA SESIÓN Que los niños y niñas: | ACTIVIDADES |
| 2.1 Respondan a una prueba de dibujo proyectivo con el fin de entregar información sobre su bienestar psicológico general | 2.1 Aplicación inicial Test Dibujo de la Figura Humana (Anexo B) |
| 2.2 Conozcan los conceptos de autoconocimiento, autoimagen y autoestima | 2.2 Dinámica “Zona de bienestar” (Anexo H) |
| 2.3 Se sientan pertenecientes al taller y se identifiquen con el grupo | 2.3 Juego de cooperación (Anexo E) |
| 2.4 Se motiven con su participación en el club y se diviertan | 2.4 Juego competitivo (Anexo E) |
| DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación inicial Test Dibujo de la Figura Humana: Se trata de una aplicación grupal, es decir, una vez que cada niño(a) tenga sobre su mesa una hoja tamaño carta, un lápiz grafito y una goma, se le entrega la siguiente consigna de trabajo: “En esa hoja que tienen en su mano, dibujen una persona”. Si el niño pide detalles sobre qué tipo de persona dibujar o cómo debe hacer el dibujo, sólo se le responde: “Dibuja la persona que tú quieras, como tú quieras”. No se le debe dar otro tipo de indicación ni explicación sobre el motivo de la evaluación. El tiempo para dibujar que tiene que cada niño debe ser de máximo 10 minutos. - Dinámica “Zona de bienestar”: Luego de explicarles a los niños(as) qué es el autoconocimiento (lo que se opina de sí mismo) y autoimagen (la forma en que uno se ve a sí mismo), se les presenta el concepto de autoestima (cuánto y cómo uno se quiere a sí mismo), utilizando los conceptos de: autoestima baja, autoestima inflada, y autoestima adecuada. Haciendo la | |

analogía con un “monito porfiado” que al ser empujados o golpeados se caen pero se vuelven a parar, se debe relacionar la idea de que las personas con autoestima adecuada son las que más pueden reaccionar como un “mono porfiado” ante los golpes y los problemas de la vida, porque si bien pueden caer, se vuelven a levantar.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Registro y análisis de la sesión (Anexo A)
 Aplicación Dibujo Figura Humana (Anexo B)

MATERIALES REQUERIDOS

- Hojas carta para aplicación Dibujo de la Figura Humana para cada participante
- Pliego de papel craft para presentar el concepto de autoestima
- Cinta adhesiva

SESIÓN 3

UNIDAD I

OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Promover en los niños el aprendizaje de habilidades para el desarrollo de una autoestima adecuada

| APRENDIZAJES DE LA SESIÓN Que los niños y niñas: | ACTIVIDADES |
|---|---|
| 3.1 Respondan a un cuestionario de Autoconcepto con el fin de entregar información sobre su bienestar psicológico general | 3.1 Aplicación inicial del Cuestionario de autoconcepto de Piers-Harris (Anexo C) |
| 3.2 Reconozcan cualidades en los demás compañeros del club, y las comuniquen | 3.2 Dinámica “Espejo Interior II” |
| 3.3 Se motiven con su participación en el club y se diviertan | 3.3 Juego competitivo |
| DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES | |

- Aplicación inicial Cuestionario de autoconcepto de Piers-Harris: Aplicación grupal. A cada niño se le entrega el protocolo de preguntas, y se le pide que responda una a una, sin saltarse ninguna pregunta, y respondiendo sólo con un SI o NO, pero nunca con ambas. Si un niño(a) no sabe si contestar SI o NO, se le ayuda diciéndole: “Responde la que sea más común, o la que se repita más veces”. El máximo de tiempo para responder la prueba es de 25 minutos. Al recibir el protocolo respondido, el monitor debe revisar fijamente que el niño(a) haya respondido todas las preguntas.
- Dinámica “Espejo Interior II”: En esta dinámica cada niño o niña se “verá” interiormente de acuerdo a lo que los demás participantes opinen de él. Para esto, los niños se sentarán en círculo y cada uno recibirá una hoja de trabajo que tendrá el dibujo de un espejo (ver en anexo I), en donde escribirán su nombre. Luego la hoja dará la vuelta a cada uno de los demás participantes, quienes tendrán un máximo de un minuto para asignar una cualidad al compañero de taller a quien pertenece la hoja con el espejo. Se les ayudará a los niños a definir una cualidad partir de una lista de cualidades positivas (ver en anexo F) que los monitores presentarán en un póster o pizarra. Una vez que la hoja haya pasado por todos los puestos del círculo, volverá a su dueño(a), quien se entrará con un “espejo interior” lleno de cualidades asignadas por los otros compañeros de taller.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Registro y análisis de la sesión (Anexo A)

Aplicación Cuestionario autoconcepto de Piers- Harris (Anexo C)

MATERIALES REQUERIDOS

- Hoja de respuesta Cuestionario de autoconcepto Piers-Harris para cada participante
- Hoja de trabajo “Espejo interior II” para cada participante
- Etiquetas de 20x10 cms aprox. con cualidades positivas
- Cinta adhesiva

| SESIÓN 4 | |
|---|---|
| UNIDAD II | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Promover en los niños el aprendizaje de habilidades para el manejo de emociones | |
| APRENDIZAJES DE LA SESIÓN | ACTIVIDADES |
| Que los niños y niñas: | |
| 4.1 Conozcan las principales emociones asociadas al estrés | 4.1 Dinámica “Sopa de emociones” |
| 4.2 Conozcan y reconozcan en sí mismos las reacciones físicas más comunes al estrés | 4.2 Ejercicio de reflexión individual “¿Qué me pasa a mí? (Anexo J) |
| 4.3 Reconozcan que en sus compañeros pueden encontrar personas en quienes confiar | 4.3 Ejercicio del Lazarillo |
| DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica “Sopa de emociones”: Utilizando la ilustración de un plato de sopa de letras lo suficientemente grande como para que todos los participantes la vean bien, se van agregando uno a uno ingredientes al plato, que son etiquetas donde van escritas diferentes reacciones emocionales al estrés típicas del ser humano (ver la lista de reacciones en anexo K). Al realizar la acción de ir agregando (pegando) las etiquetas una por una, no se les explica nada a los niños, para crear sorpresa y dejar que ellos lo adivinen. Una vez que se terminan de pegar todas las etiquetas en el plato de sopa, se les revela a los niños de qué se tratan todos esos conceptos, diciéndoles que son las formas en que nos sentimos cuando nos ponemos nerviosos, o nos atemorizamos. - Ejercicio de reflexión individual “¿Qué me pasa a mí?” (Anexo J): En este ejercicio cada niño debe identificar en una hoja de respuesta cuáles son las expresiones de nerviosismo o temor más comunes en ellos mismos. En la misma hoja, deben responder cuándo se sienten así, y qué hacen usualmente para que se le pasen los nervios, o para calmarse. - Ejercicio del Lazarillo: Los niños se dividen en parejas en donde a un niño se | |

le vendan los ojos, y el otro lo guía como lazarillo por un pasillo con obstáculos simples, sólo dándole indicaciones verbales, sin tocarse. En la segunda parte de la dinámica, se cambian los papeles, y el guiado pasa a ser lazarillo.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Registro y análisis de la sesión (Anexo A)

MATERIALES REQUERIDOS

- Póster con ilustración de plato de sopa
- Etiquetas de 30 x 15 cms aprox. con reacciones nerviosas
- Cinta adhesiva
- Hoja de respuesta “¿Qué me pasa a mí?” para cada participante
- Lápiz grafito para cada participantes
- Gomas para compartir
- 10 vendas para los ojos color negro de 20 cms de ancho y 1,5 mt de largo.

| SESIÓN 5 UNIDAD II | |
|---|--|
| OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Promover en los niños el aprendizaje de habilidades para el manejo de emociones | |
| APRENDIZAJES DE LA SESIÓN Que los niños y niñas: | ACTIVIDADES |
| 5.1 Se motiven con su participación en el club y se diviertan | 5.1 Juego colaborativo (Anexo E) |
| 5.2 Asocian las emociones básicas relacionadas al estrés con sus reacciones emocionales más comunes, junto a herramientas o técnicas personales para el control emocional | 5.2 Ejercicio individual y grupal “Ruedas de las Emociones” (Anexos L y M) |
| 5.3 Aprendan técnicas sencillas para el control de emociones asociadas al estrés | 5.3 Ejercicio grupal - Técnicas de control emocional (Anexo N) |

| | |
|--|--|
| <p>5.4 Recuerden la limitación personal identificada por ellos mismos, y revisen su proceso de mejora</p> | <p>5.4 Ejercicio de reflexión individual- Revisión individual del aspecto a mejorar. Compartirlo es opcional (Anexo O)</p> |
| <p>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio grupal “Ruedas de las emociones”: A cada niño(a) se le entregará un pequeño material que consiste en tres círculos dispuestos en forma de mini ruleta, que se van uniendo con un pin. El círculo más grande muestra a lo largo de su perímetro diferentes situaciones emocionalmente difíciles que los niños comúnmente enfrentan. Luego de revisarlo con detención, se agrega sobre este círculo un segundo círculo más pequeño que el anterior, donde siguiendo su perímetro, van señaladas las reacciones emocionales más comunes que pueden presentar los niños. Luego de que cada niño lo revisa individualmente, se agrega un tercer círculo más pequeño, con las estrategias saludables típicas en que un niño(a) puede autocontrolar una emoción difícil y prepararse para la acción resolutive. Se deja a los niños intentar individualmente “jugar” con su ruleta asociando <i>situación- reacción emocional- estrategia de autocontrol</i>. En una hoja de respuesta (anexo M), cada niño(a) anota cuál es la asociación que más lo identifica. La segunda parte de la actividad, se trabaja con una ruleta grande que es manejada por los monitores, en donde los niños que lo deseen pueden mostrar a todo el grupo qué asociación los representa. - Ejercicio grupal – Técnicas de control emocional: Los monitores van presentando a todo el grupo diversas técnicas de control emocional, y se ensayan o ejercitan en grupo (Anexo N). - Ejercicio de reflexión individual- Revisión del aspecto a mejorar: Individual y confidencialmente, los niños revisan su hoja de respuesta (anexo O) donde identificaron la limitación personal que les gustaría mejorar. Luego, en otra hoja de respuesta, cada niño anota cómo siente que ha progresado. A partir de esto, con la ayuda de los monitores, cada niño establece y escribe en la hoja de respuesta, un compromiso de esfuerzo de mejoramiento. | |
| <p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> | |

| |
|---|
| Registro y análisis de la sesión (Anexo A) |
| MATERIALES REQUERIDOS <ul style="list-style-type: none"> - 1 caja de pins - Set de mini ruleta para cada participante - Hoja de respuesta “Ruleta de la emociones” para cada participante - Lápiz grafito para cada participante - Gomas para compartir - Ruleta grande de cartón piedra (igual a la pequeña) - Hoja de respuesta “Revisión de mi aspecto a mejorar” para cada participante |

| | |
|--|--|
| SESIÓN 6 UNIDAD III | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Promover en los niños el aprendizaje de habilidades sociales | |
| APRENDIZAJES DE LA SESIÓN Que los niños y niñas: | ACTIVIDADES |
| 6.1 Evalúen su propia expresión de habilidades sociales básicas como saludar, dar las gracias, pedir por favor, entre otras, en términos de frecuencia a través de un cuestionario de autorreporte | 6.1 Aplicación de cuestionario de autorreporte de habilidades sociales básicas (Anexo P) |
| 6.2 Reconozcan cómo influye la presencia o la ausencia del buen trato en la vida cotidiana | 6.2 Juego de roles (Anexo Q) |
| 6. Se motiven con su participación en el club y se diviertan | 6.3 Juego competitivo (Anexo E) |

| |
|--|
| <p>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de cuestionario de autorreporte de habilidades sociales básicas: Cada niño recibe una hoja con las preguntas, que son de tipo cerrado, y lo responde individual y confidencialmente (ver en anexo P). Luego guiados por los monitores, se revisan las preguntas (no así las respuestas) en grupo. - Juego de roles: Se forman cuatro subgrupos. En la pizarra se muestran historias en donde la interacción social juega un papel crucial para el desenlace de la historia. A cada subgrupo se le asigna la tarea de inventar y actuar un final para la historia. A dos subgrupos se le asigna la representación del buen trato que lleva al final feliz, y a los otros dos subgrupos se le asigna presentación de malos tratos, que complica el final. Se presentan dos historias (ver en anexo Q) de modo que cada subgrupo tenga la posibilidad de crear una escena de malos tratos, y otra de buen trato. |
| <p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <p>Registro y análisis de la sesión (Anexo A)</p> |
| <p>MATERIALES REQUERIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoja de trabajo “Cuestionario de Habilidades Sociales” para cada participante - Pósters con historias para los juegos de roles - Accesorios variados para personajes de juegos de roles: sombreros, bufandas, anteojos, útiles domésticos, entre otros. |

| | |
|--|---------------------------------------|
| <p>SESIÓN 7</p> <p>UNIDAD III</p> | |
| <p>OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Promover en los niños el aprendizaje de habilidades sociales</p> | |
| <p>APRENDIZAJES DE LA SESIÓN</p> <p>Que los niños y niñas:</p> | <p>ACTIVIDADES</p> |
| 7.1 Conozcan el concepto de Empatía | 7.1 Dinámica de Los zapatos (Anexo R) |
| 7.2 Reconozcan cómo influye la | 7.2 Ejercicio individual “¿Cómo |

| | |
|--|---|
| expresión de la empatía (presencia o ausencia de ella) en la vida cotidiana | cambiaría una noticia trágica si hubiera Empatía?” |
| 7.3 Identifiquen por sí mismos la presencia de una actitud empática en sus entornos | 7.3 Ejercicio grupal. “Empatía en los medios de comunicación” (Anexo S) |
| 7.4 Se motiven con su participación en el club y se diviertan | 7.4 Juego competitivo (Anexo E) |
| <p>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de Los zapatos: Para apoyar la presentación del concepto de empatía, se les muestra a los niños un par de zapatos (grandes, tipo payaso). Los monitores van contando breves historias (anexo R) sobre el dueño o dueña de los zapatos. En cada historia, se le pide a un niño o niña que se ponga dentro de los zapatos y explique al grupo cómo se sentiría el dueño o dueña de los zapatos de acuerdo a la historia que está viviendo. Esto se repite con cinco historias. - Ejercicio individual “¿Cómo cambiaría una noticia trágica si hubiera Empatía?”: Cada participante recibirá partes de un diario viejo, en donde debe identificar por sí mismo, una noticia trágica o al menos desagradable, y deberá modificar el final de la noticia a algo positivo, a partir de la presencia de empatía en uno o más involucrados en la noticia. - Ejercicio grupal “Empatía en los medios de comunicación”: Divididos en subgrupos, los niños deben encontrar en partes de diarios o revistas, al menos una expresión de empatía en una noticia o artículo. (Ver hoja de respuesta en anexo S) | |
| <p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <p>Registro y análisis de la sesión (Anexo A)</p> | |
| <p>MATERIALES REQUERIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Par de zapatos de payaso - Diarios y revistas viejas - Hoja de respuesta “Empatía en los medios de comunicación”, para cada subgrupo (5 – 6 aprox) | |

| SESIÓN 8 | |
|--|---|
| UNIDAD IV | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Promover en los niños el aprendizaje de habilidades de pensamiento flexible y creativo | |
| APRENDIZAJES DE LA SESIÓN Que los niños y niñas: | ACTIVIDADES |
| 8.1 Ejerciten su potencial de creatividad para la expresión de ideas, pensamientos y emociones | 8.1 Taller artístico |
| 8.2 Conozcan su potencial de creatividad | 8.2 Ejercicio individual: Evaluación del taller artístico (Anexo T) |
| 8.3 Se motiven con su participación en el club y se diviertan | 8.3 Juego colaborativo (Anexo E) |
| DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Taller artístico: Esta actividad consiste en darles a los niños un espacio para la expresión a través de técnicas artísticas, principalmente plásticas. Se dispone la sala de taller con espacio y materiales necesarios para que los niños trabajen en subgrupos de máximo tres personas. También pueden trabajar individualmente o en parejas. Los monitores les presentan una pequeña lista con ideas iniciales para que ellos desarrollen, como ejemplo: canción o música favorita, sueños a futuro, la familia o amigos, pasatiempos favoritos, entre otros temas. En algún momento del taller se recibe la visita de la persona encargada de la intervención en la escuela, lo que sirva como refuerzo positivo para los niños. - Ejercicio individual – Evaluación taller artístico: Cada niño evalúa la realización del taller, así como también evalúa su propia participación, indicando cuáles fueron sus fortalezas en el desarrollo del taller artístico. (Anexo T). | |
| EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES | |
| Registro y análisis de la sesión (Anexo A) | |
| MATERIALES REQUERIDOS | |

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Témpera - Pinceles - Papel craft - Papel de envolver blanco - Tijeras - Pegamento - Revistas - Géneros, telas - Atriles - Cinta adhesiva - Lápices de tinta - Block mediano - Hojas carta de colores - Hoja de respuesta “Evaluación taller artístico” para cada participante |
|--|

| | |
|---|--|
| SESIÓN 9 UNIDAD IV | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Promover en los niños el aprendizaje de habilidades de pensamiento flexible y creativo | |
| APRENDIZAJES DE LA SESIÓN Que los niños y niñas: | ACTIVIDADES |
| 9.1 Conozcan su potencial de creatividad para la resolución de problemas cotidianos | 9.1.1 Resolución grupal de ejercicio mental “El Edificio” (Anexo U) |
| 9.2 Se motiven con su participación en el club y se diviertan | 9.2 Juego competitivo (Anexo E) |
| 9.3 Reconozcan que las situaciones de la vida real pueden tener más de una interpretación. | 9.3.1 Ejercicio de reflexión individual a partir de un dilema ético “¿Quién tiene la culpa?” (Anexo V) |
| DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES | |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Resolución grupal de ejercicio mental “El Edificio”: Se les presenta a los niños la historia del “El Edificio” (anexo U) y en grupo deben responder a las preguntas: “¿Para qué sirve la solución que propuso el estudiante de la historia?”, y “¿Qué otra solución se les habría ocurrido a ustedes?” - Ejercicio breve de reflexión individual “¿Quién tiene la culpa?": A partir de la presentación semi recreada de un dilema ético por los monitores o por actores invitados (se actúan algunas partes de la historia), los niños deben responder de manera individual una guía de preguntas sobre el dilema ético presentado (Anexo V). Las respuestas son depositadas en un pequeño buzón, de forma anónima (si el niño(a) prefiere). Finalmente, se leen las respuestas a todo el grupo. |
| <p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <p>Registro y análisis de la sesión (Anexo A)</p> |
| <p>MATERIALES REQUERIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoja con historia “El edificio” para cada participante - Hoja de respuesta grupal “El edificio” para cada subgrupo - Hoja de respuesta” ¿Quién tiene la culpa?” para cada participante - Caja- buzón para depositar las respuestas. |

| | |
|--|---|
| <p>SESIÓN 10</p> <p>UNIDAD V</p> | |
| <p>OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Desarrollar un proyecto en equipo dentro del taller, en donde se pongan en práctica las habilidades personales aprendidas.</p> | |
| <p>APRENDIZAJES DE LA SESIÓN</p> <p>Que los niños y niñas:</p> | <p>ACTIVIDADES</p> |
| <p>10.1 Se entusiasmen y se motiven a formar los equipos de proyecto</p> | <p>10. 1 Dinámica de formación de equipos (Anexo E)</p> |
| <p>10.2 Logren trabajar en equipo proponiéndose una meta común</p> | <p>10.2 Selección de un tema de interés para investigar y definición de sus</p> |

| | |
|--|--|
| | objetivos de equipo, y la forma de presentación (Anexo W) |
| 10.3 Identifiquen individualmente cuáles son sus principales aportes (cualidades personales) al equipo en la tarea que se proponen | 10.3 Ejercicio de reflexión individual “¿Cuál será mi aporte?” (Anexo X) |
| 10.4 Tengan claro el estado de avance de su proyecto de equipo, incluyendo las tareas pendientes de cada uno | 10.4 Registro de avance (Anexo D) |
| 10.5 Se diviertan | 10.5 Juego competitivo (Anexo E) |
| <p>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección de un tema de interés y sus objetivos. Definición de presentación: Se les da tiempo a los equipos para que discutan y definan el tema de interés que quieren trabajar, y el formato de presentación que tendrá. Además deben definir los objetivos de su trabajo. Todo esto se consigna en una hoja de respuesta grupal. (Ver en anexos W y X). - Ejercicio de reflexión individual “¿Cuál será mi aporte?”: En una hoja de respuesta (anexo W), cada niño reflexiona y responde sobre el aporte que cree y espera poder entregar al proyecto de equipo. | |
| <p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <p>Registro y análisis de la sesión (Anexo A)</p> <p>Registro de avance proyecto (Anexo D)</p> | |
| <p>MATERIALES REQUERIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoja de inscripción de proyecto de equipo para cada equipo - Hoja de respuesta “¿Cuál será mi aporte?” para cada participante - Hoja de registro de avance para cada equipo | |

| SESIÓN 11 | |
|---|---|
| UNIDAD V | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Desarrollar un proyecto en equipo dentro del taller, en donde se pongan en práctica las habilidades personales aprendidas. | |
| APRENDIZAJES DE LA SESIÓN | ACTIVIDADES |
| Que los niños y niñas: | |
| 11.1 Se motiven y mantengan su identificación con el club y se diviertan | 11.1 Juego competitivo (Anexo E) |
| 11.2 Logren trabajar en equipo eficazmente, poniendo en práctica las habilidades personales aprendidas durante las sesiones anteriores del taller | 11.2 Trabajo de planificación en equipo |
| 11.3 Tengan claro el estado de avance de su proyecto de equipo, incluyendo las tareas pendientes de cada uno | 11.3 Registro de avance (Anexo D) |
| DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES | |
| No se aplica en esta sesión | |
| EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES | |
| Registro y análisis de la sesión (Anexo A) | |
| Registro de avance proyecto (Anexo D) | |
| MATERIALES REQUERIDOS | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Hoja de registro de avance para cada equipo - Materiales reciclados que los niños requieran para desarrollar sus proyectos | |

| SESIÓN 12 | |
|---|---|
| UNIDAD V | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Desarrollar un proyecto en equipo dentro del taller, en donde se pongan en práctica las habilidades personales aprendidas. | |
| APRENDIZAJES DE LA SESIÓN Que los niños y niñas: | ACTIVIDADES |
| 12.1 Respondan a una prueba de dibujo proyectivo para entregar información sobre su bienestar psicológico al final del semestre | 12.1 Aplicación final de Dibujo de la Figura Humana (Anexo B) |
| 12.2 Se motiven y mantengan su identificación con el club y se diviertan | 12.2 Juego competitivo (Anexo E) |
| 12.3 Logren trabajar en equipo eficazmente, poniendo en práctica las habilidades personales aprendidas durante las sesiones anteriores del taller | 12.3 Trabajo de planificación en equipo |
| 12.4 Tengan claro el estado de avance de su proyecto de equipo, incluyendo las tareas pendientes de cada uno | 12.4 Registro de avance (Anexo D) |
| DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación final Dibujo de la Figura Humana: Se replica el mismo procedimiento que en la aplicación inicial (sesión 2). | |
| EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES | |
| Registro y análisis de la sesión (Anexo A) Aplicación post Dibujo Figura Humana (Anexo B) Registro de avance proyecto (Anexo D) | |

MATERIALES REQUERIDOS

- Hoja carta para aplicación de Dibujo de la Figura Humana, una para cada participante
- Hoja de registro de avance para cada equipo
- Materiales reciclados que los niños requieran para desarrollar sus proyectos

SESIÓN 13**UNIDAD V**

OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Desarrollar un proyecto en equipo dentro del taller, en donde se pongan en práctica las habilidades personales aprendidas.

| APRENDIZAJES DE LA SESIÓN Que los niños y niñas: | ACTIVIDADES |
|--|--|
| 13.1 Respondan a un cuestionario de Autoconcepto para entregar información sobre su bienestar psicológico al final del semestre | 13.1 Aplicación final del Cuestionario de autoconcepto de Piers-Harris (Anexo C) |
| 13.2 Se motiven y mantengan su identificación con el club y se diviertan | 13.2 Juego competitivo (Anexo E) |
| 13.3 Logren trabajar en equipo eficazmente, poniendo en práctica las habilidades personales aprendidas durante las sesiones anteriores del taller | 13.3 Trabajo de planificación en equipo |
| 13.4 Tengan claro el estado de avance de su proyecto de equipo, incluyendo las tareas pendientes de cada uno | 13.4 Registro de avance (Anexo D) |
| DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES <ul style="list-style-type: none">- Aplicación Cuestionario de autoconcepto Piers- Harris: Se repite el mismo procedimiento que en la aplicación inicial (sesión 3). | |

| |
|--|
| <p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <p>Registro y análisis de la sesión (Anexo A)</p> <p>Aplicación post Cuestionario de autoconcepto de Piers- Harris (Anexo C)</p> <p>Registro de avance proyecto (Anexo D)</p> |
| <p>MATERIALES REQUERIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoja de respuesta Cuestionario de autoconcepto Piers-Harris para cada participante - Hojas de registro de avance para cada equipo - Materiales reciclados que los niños requieran para desarrollar sus proyectos |

| | |
|--|---|
| <p>SESIÓN 14</p> <p>UNIDAD V</p> | |
| <p>OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Desarrollar un proyecto en equipo dentro del taller, en donde se pongan en práctica las habilidades personales aprendidas.</p> | |
| <p>APRENDIZAJES DE LA SESIÓN</p> <p>Que los niños y niñas:</p> | <p>ACTIVIDADES</p> |
| <p>14.1 Se motiven y mantengan su identificación con el club y se diviertan</p> | <p>14.1 Juego competitivo (Anexo E)</p> |
| <p>14.2 Logren trabajar en equipo eficazmente, poniendo en práctica las habilidades personales aprendidas durante las sesiones anteriores del taller</p> | <p>14.2 Trabajo de planificación en equipo</p> |
| <p>14.3 Tengan claro el estado de avance de su proyecto de equipo, incluyendo las tareas pendientes de cada uno</p> | <p>14.3 Registro de avance en cuadernillo (Anexo D)</p> |
| <p>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p> <p>No se aplica en esta sesión</p> | |
| <p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <p>Registro y análisis de la sesión (Anexo A)</p> | |

| |
|---|
| Registro de avance proyecto (Anexo D) |
| MATERIALES REQUERIDOS <ul style="list-style-type: none"> - Hojas de registro de avance para cada equipo - Materiales reciclados que los niños requieran para desarrollar sus proyectos |

| | |
|--|---|
| SESIÓN 15 UNIDAD V | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO QUE GUÍA LA SESIÓN: Desarrollar un proyecto en equipo dentro del taller, en donde se pongan en práctica las habilidades personales aprendidas. | |
| APRENDIZAJES DE LA SESIÓN Que los niños y niñas: | ACTIVIDADES |
| 15.1 Ejerciten los aprendizajes obtenidos al dar a conocer a la comunidad educativa los productos de los proyectos de equipo. | 15.1 Presentación de los proyectos de equipo del taller a la comunidad escolar. |
| 15.2 Vivan la experiencia de cierre del taller | 15.2 Entrega de certificados de participación (Anexo Y) |
| DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de los proyectos de equipo del taller: La presentación final debe tener el formato de show, donde se presentan los diferentes productos de los proyectos de equipo. Para esto, debe realizarse en un salón de la escuela, o el gimnasio de la escuela, asegurándose que el espacio físico provea de un escenario. El rol de los monitores es preparar el orden de presentación, así como ayudar a los diferentes equipos a coordinar logísticamente sus presentaciones; esto incluye la animación de la presentación, y la ambientación y decoración del lugar. - Entrega de certificados de participación: Esta sesión es también la oportunidad para entregarles a los niños su certificado de participación. Se recomienda hacer esta entrega como parte del show, al finalizar las presentaciones de los equipos. (Ver formato de certificado en Anexo X). | |

Estas actividades requieren de bastante flexibilidad en la ejecución, ya que dependen por excelencia, de los recursos de espacio y tiempo de la escuela en particular. Lo esperable es coordinar este show de presentación final en conjunto con el encargado(a) de taller de la escuela.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Registro y análisis de la sesión (Anexo A)

MATERIALES REQUERIDOS

- Productos desarrollados por los proyectos
- Amplificación
- Globos para decoración (entre otros elementos que puedan ser decorativos)
- Cinta adhesiva
- Computador
- Proyector

4. ANEXOS DE LA PROPUESTA

A. Pauta de registro de la sesión

| | |
|---|-----------------------------------|
| Sesión N° _____ | Fecha: ____ / ____ / _____ |
| Institución donde se realiza la intervención: | |
| Objetivo de la sesión: | |
| Identificación del taller (si se implementa más de uno simultáneamente): | |
| Monitor encargado(a): | |
| Monitor ayudante: | |
| N° de estudiantes participantes: | |
| Sala: | |
| Horario: | |
| Descripción de la sesión | |

Observaciones

Reflexión

Nombre Monitor Encargado(a): _____

Firma: _____

Nombre Monitor Ayudante: _____

Firma: _____

B. Ficha técnica Test de Dibujo de la Figura Humana

| Ficha Técnica | |
|---------------------------------|---|
| Nombre del instrumento | Dibujo de la Figura Humana de Koppitz |
| Tipo de instrumento | Gráfico- proyectivo |
| Objetivo de medición | Medir nivel de desarrollo intelectual y emocional en población infantil de 3 a 15 años. |
| Variabes en medición | <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de madurez intelectual • Nivel de desarrollo emocional |
| Autor/ año | <u>Elizabeth Münsterberg Koppitz, 1968</u> |
| Modificaciones/adaptaciones/año | Koppitz, 1984 |
| Confiabilidad | ----- |
| Validez | ----- |
| Número de ítems | ----- |
| Tipo de ítems | ----- |
| Forma de aplicación | Individual o grupal |
| Materiales requeridos | <ul style="list-style-type: none"> • Hoja de papel blanco • Lápiz grafito • Goma |
| Instrucciones de aplicación | <p>Cada niño debe estar sentado frente a una mesa, con su hoja, lápiz, goma. El evaluador le entrega la siguiente instrucción:</p> <p><i>Dibuja (dibujen) una persona, la que ustedes quieran.</i></p> <p>Al niño se le permite borrar cuantas veces quiera. La prueba no tiene tiempo límite, pero por lo general toma 10 minutos.</p> |
| Claves de corrección | Se corrige según el número de ítems (partes del dibujo) esperados, omitidos, y excepcionales presentes en el dibujo, según la edad y el género. |

C. Ficha técnica y protocolo de respuestas Cuestionario de autoconcepto de Piers- Harris

| Ficha Técnica | |
|----------------------------------|---|
| Nombre del instrumento | Cuestionario de autoconcepto de Piers- Harris |
| Tipo de instrumento | Cuestionario de autorreporte |
| Objetivo de medición | Conocer el nivel de autoconcepto (lo que se opina de sí mismo) en niños de 7 a 12 años. |
| Variables en medición | Dimensiones del autoconcepto |
| Autor/ año | Piers, 1967 |
| Modificaciones/adaptaciones/ año | Piers, 1984 Gorostegui, 1992, adaptación de la Universidad Católica de Chile. |
| Confiabilidad | Adaptación de Gorostegui: 0.819, de acuerdo al coeficiente de Kuder Richardson N-20 |
| Validez | Escala original: Correlación 0.78 en relación al Coopersmith Self- steem Inventory |
| Número de ítems | 70 ítems |
| Tipo de ítems | Cerrados dicotómica |
| Forma de aplicación | Individual o grupal |
| Materiales requeridos | <ul style="list-style-type: none"> • Protocolo de preguntas y respuestas • Lápiz grafito • Goma |
| Instrucciones de aplicación | Cada niño debe estar sentado frente a la mesa con su protocolo, lápiz y goma |
| Claves de corrección | Número de respuestas positivas dadas a los ítems constituyen un puntaje bruto que es traspasado a un puntaje T, que indica el nivel de autoconcepto del niño. |

Protocolo de respuesta

CUESTIONARIO PIERS-HARRIS

NOMBRE: _____ CURSO: _____

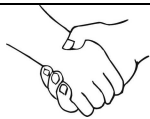
EDAD: _____ FECHA: _____

| | | |
|--|----|----|
| 1. Mis compañeros se burlan de mí | SI | NO |
| 2. Soy una persona feliz | SI | NO |
| 3. Me cuesta hacerme amigo de otros niños | SI | NO |
| 4. Generalmente estoy triste | SI | NO |
| 5. Soy inteligente | SI | NO |
| 6. Soy tímido | SI | NO |
| 7. Me gusta cómo me veo | SI | NO |
| 8. Me pongo nervioso cuando tengo prueba | SI | NO |
| 9. Tengo muchos amigos | SI | NO |
| 10. Me porto bien en el colegio | SI | NO |
| 11. Me echan la culpa cuando algo sale mal | SI | NO |
| 12. Soy fuerte | SI | NO |
| 13. Casi siempre mis padres piden mi opinión | SI | NO |
| 14. Paso a llevar a los niños en la fila | SI | NO |
| 15. Soy bueno para los trabajos manuales | SI | NO |
| 16. Me doy parecido fácilmente | SI | NO |
| 17. Puedo hacer bien mis tareas | SI | NO |
| 18. Hago muchas tonteras | SI | NO |
| 19. Casi siempre tengo ganas de llorar | SI | NO |
| 20. Soy bueno para el dibujo | SI | NO |
| 21. Me porto bien en la casa | SI | NO |
| 22. Siempre termino mis tareas | SI | NO |
| 23. Mis compañeros de curso me quieren mucho | SI | NO |
| 24. Soy nervioso | SI | NO |
| 25. Puedo hablar bien delante del curso | SI | NO |
| 26. Siempre estoy atento en clase | SI | NO |

| | | |
|---|----|----|
| 27. Los otros niños dicen que los molesto | SI | NO |
| 28. A mis amigos les gustan mis ideas | SI | NO |
| 29. Siempre me meto en problemas | SI | NO |
| 30. Casi siempre estoy preocupado | SI | NO |
| 31. En mi casa soy obediente | SI | NO |
| 32. Tengo buena suerte | SI | NO |
| 33. Puedo lograr lo que mis padres esperan de mí | SI | NO |
| 34. Soy peleador con los otros niños | SI | NO |
| 35. Me gusta cómo soy | SI | NO |
| 36. Siento que no me toman en cuenta | SI | NO |
| 37. Me gustaría ser diferente | SI | NO |
| 38. Duermo bien en la noche | SI | NO |
| 39. Lo paso bien en el colegio | SI | NO |
| 40. Soy de los últimos que eligen para entrar en los juegos | SI | NO |
| 41. Muchas veces me siento enfermo | SI | NO |
| 42. Soy pesado con la gente | SI | NO |
| 43. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas | SI | NO |
| 44. Soy buen amigo | SI | NO |
| 45. Soy alegre | SI | NO |
| 46. Tengo buenos amigos | SI | NO |
| 47. Soy tonto para muchas cosas | SI | NO |
| 48. Soy más feo que los demás niños | SI | NO |
| 49. Casi siempre ando con flojera | SI | NO |
| 50. Le caigo bien a los niños hombres | SI | NO |
| 51. Los demás niños me molestan | SI | NO |
| 52. Mi familia está desilusionada de mí | SI | NO |
| 53. Tengo una cara agradable | SI | NO |
| 54. Cuando trato de hacer algo todo me sale mal | SI | NO |
| 55. Me molestan en la casa | SI | NO |
| 56. Soy torpe | SI | NO |
| 57. En los juegos y deportes miro en vez de jugar | SI | NO |

| | | |
|--|----|----|
| 58. Se me olvida lo que aprendo | SI | NO |
| 59. Me gusta estar con gente | SI | NO |
| 60. Le gusto a las demás personas | SI | NO |
| 61. Me enoja fácilmente | SI | NO |
| 62. Le caigo bien a las niñas | SI | NO |
| 63. Tengo buena pinta | SI | NO |
| 64. Mis compañeros me caen bien | SI | NO |
| 65. Casi siempre tengo miedo | SI | NO |
| 66. Los demás pueden confiar en mí | SI | NO |
| 67. Los otros niños son mejores que yo | SI | NO |
| 68. A veces pienso en hacer maldades, pero no las hago | SI | NO |
| 69. En mi casa dicen que soy llorón | SI | NO |
| 70. Soy buena persona | SI | NO |

D. Ficha de registro de avance del proyecto de equipo



Avance de actividades del proyecto de equipo

Nombre del proyecto:

Tipo de actividad:

Sesión N°: _____ Fecha: ____ / ____ / _____

¿Qué realizó el equipo en la sesión de hoy?

| Tarea | Personas que la realizaron |
|--------------|-----------------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

¿Qué tareas se deberá realizar en la próxima sesión?

E. Opciones para juegos y dinámicas

Algunas opciones de dinámicas y juegos se presentan a continuación para ser utilizados cuando lo indica la programación de las sesiones.

Es recomendable que los juegos colaborativos y competitivos se repitan, ya que pasan a ser una actividad representativa del taller, creando identidad de grupo.

- **Dinámica de presentación**

Aunque todos o parte de los niños que participan ya se conozcan, es importante realizar una dinámica de presentación para que desde el comienzo cada uno se sienta un miembro especial del grupo. Además, los monitores del taller necesitarán empezar a conocer a los participantes.

Una dinámica de presentación adecuada, sencilla y divertida, es aquella donde cada niño(a) dice su nombre y luego menciona una profesión/oficio/actividad que empiece con la misma letra de la inicial de su nombre. El compañero del lado debe repetir lo que dijo el compañero anterior, y luego decir su propio nombre más una profesión/oficio/actividad. El tercer participante debe repetir lo que dijeron el primero y el segundo, luego presentarse él mismo. Se repite esto sucesivamente, cada vez agregándose más nombres y profesiones a la lista, haciéndose más difícil de recordar. Finalmente, el participante que comenzó, debe recordar todos los nombres. Los monitores deben incluirse en la dinámica.

- **Dinámica de formación de subgrupos**

Para los ejercicios de reflexión grupal se requiere de la formación de subgrupos. Es deseable ya que se trata de ejercicios breves, que los niños y niñas se entremezclen con otros participantes que no son los más cercanos o los mejores amigos del grupo.

Por esto, los subgrupos deben formarse al azar.

Para la conformación de equipos puede utilizarse la dinámica de asignar números a los niños según el orden en que están sentados. Por ejemplo, si se quiere formar cuatro subgrupos, se irá asignando números a cada niño del uno al cuatro.

Finalmente, se conforma un grupo con todos los que sean nombrados con el número uno, otro con el número dos, así hasta el cuatro.

Otra forma de mezclar los participantes para conformar subgrupos, es entregándoles un elemento pequeño (una hoja de papel, un pedazo de lana o hilo, etc), de un color determinado. Estos elementos se distribuyen entre los niños, y una vez que están todos repartidos, se los niños se agrupan según el color que les tocó. Se reparten elementos de tantos colores como grupos deseen formarse.

- Juegos colaborativos

Los juegos colaborativos o de cooperación se caracterizan principalmente porque no hay ganadores, sino que se obtiene una experiencia de entretenimiento a partir de un objetivo común.

El juego colaborativo por excelencia en esta intervención es “El chocolate”, que consiste en que el grupo entero debe comerse un chocolate de verdad, puesto al medio de un círculo formado por los niños. Para comérselo, los niños deben ir lanzando un dado, y si sale el seis, tiene el permiso para ir al medio, y comer chocolate. Esto, hasta que a otro participante le salga seis, entonces el que comía chocolate debe cederle su puesto al que ahora tiene el seis. Mientras tanto, los niños siguen lanzando el dado, y mientras a nadie le sale el seis, el niño que come chocolate puede continuar comiéndolo sin pausa. Una variante del juego es que al niño que le sale el número seis en el dado, deba ponerse un sombrero, bufanda, guantes, etc, antes de empezar a comer chocolate.

- Juegos competitivos

Los juegos competitivos son los juegos en los que hay ganadores y perdedores. Pueden ser juegos en que todos compiten contra todos, o juegos en que dos o más equipos compitan. Entre los juegos más sencillos y a la vez divertidos de realizar se encuentran:

- Juego de las mímicas o pictograma
- Búsqueda de tesoro
- Silla musical

Entre muchos otros. Sin embargo, cabe insistir en que es importante repetir estas actividades para favorecer que los niños se identifiquen con el taller a través de sus actividades.

F. Lista de cualidades y limitaciones personales (Sesión 1)

LISTA DE CUALIDADES PERSONALES

ALEGRE

CHISTOSO

DIVERTIDO

AMIGABLE

ENTRETENIDO

CREATIVO

RESPONSABLE

PENSATIVO

COMPROMETIDO

REFLEXIVO

ESFORZADO

HUMILDE

TRABAJADOR

GENEROSO

TRANQUILO

CARITATIVO

CALMADO

SOLIDARIO

PRUDENTE

AMABLE

SENSIBLE

CARIÑOSO

PREOCUPADO DE LA GENTE

ESTUDIOSO

COMPENSIVO

COLABORADOR

ENTUSIASTA

OPTIMISTA

HONESTO

HONRADO

LISTA DE LIMITACIONES PERSONALES

TRISTE

ENOJÓN

ABURRIDO

FOME

IRRESPONSABLE

DESCOMPROMETIDO

SUPERFICIAL

FLOJO

ORGULLOSO

MENTIROSO

DISTRAÍDO

MEZQUINO

INTRANQUILO

TACAÑO

IMPRUDENTE

PESADO

INSENSIBLE

BRUSCO

DESPREOCUPADO DE LA GENTE

DESOBEDIENTE

INCUMPLIDOR

INCOMPENSIVO

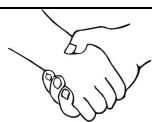
CÓMODO

POCO ENTUSIASTA

PESIMISTA

DESLEAL

G. Hoja de trabajo: “¿Cómo soy yo?” (Sesión 2)

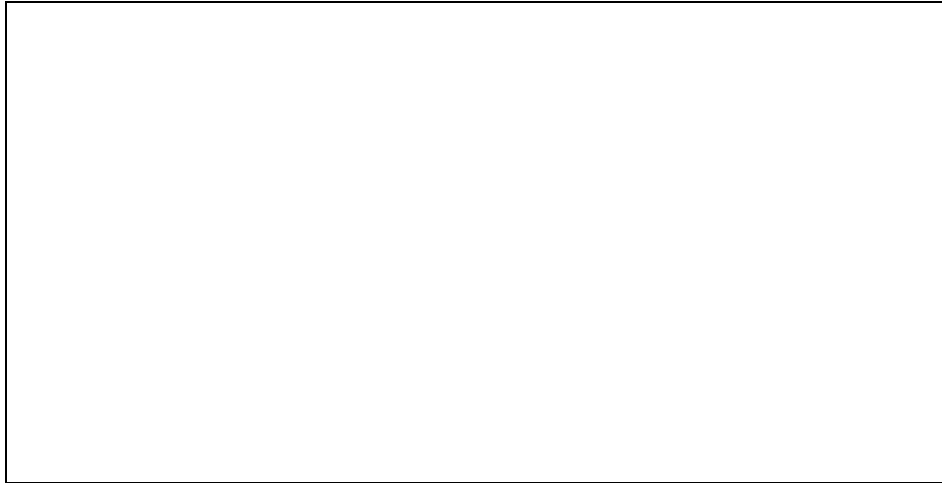


Sesión 1

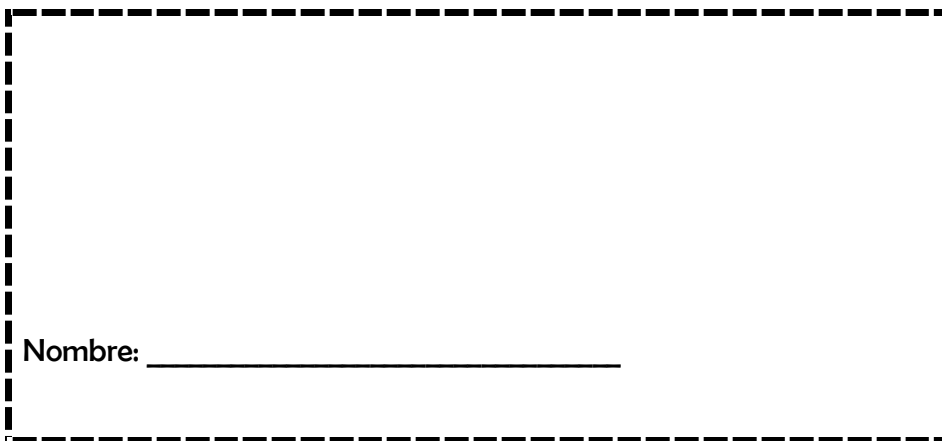
¿Cómo soy yo?

Fecha: ___/___/___

¿Cuáles son mis cualidades positivas?



¿En qué necesito apoyo? ¿Cuáles son mis limitaciones que me gustaría mejorar?



Nombre: _____

H. Conceptualización de autoestima (Sesión 2)

| Persona con autoestima baja |
|--|
| Se enoja con mucha facilidad |
| No le gusta como es |
| Le cuesta aceptarse a sí misma |
| Se bajones demasiado cuando tiene que enfrentar dificultades |
| Cuando se equivoca siente mucha ansiedad y temor |

| |
|--|
| No se siente en paz consigo misma |
| Piensa que no puede, que no sabe nada |
| Se preocupa por sus necesidades, pero no toma la iniciativa para buscar soluciones |
| Persona con autoestima adecuada |
| Tiene sentido del humor |
| Siente aprecio sincero por ella como persona |
| Se acepta a sí misma |
| No se bajones tanto cuando tiene que enfrentar dificultades |
| Sabe reconocer cuando se equivoca |
| Se siente en paz consigo misma |
| Confía en sus capacidades |
| Se preocupa por sus necesidades y toma la iniciativa para buscar soluciones |
| Persona con autoestima inflada |
| Usa su sentido del humor para reírse de los demás |
| Cree que es la persona más interesante de la tierra |
| Cree que todas las personas tienen que amarla |
| Piensa que hace las cosas mejor que todos, nadie puede ganarle |
| No reconoce cuando se equivoca |
| No se siente en paz porque quiere ser mejor que todos |
| Cree que puede hacerlo todo |
| Quiere que todo el mundo se preocupe de sus necesidades |

I. **Espejo interior II “¿Cómo me ven los demás?” (Sesión 3)**



Espejo Interior: ¿cómo me ven los demás?

Sesión 3

Fecha: ___/___/___



J. Hoja de trabajo: “¿Qué me pasa a mí?” (Sesión 4)



¿Qué me pasa a mí?

Sesión 4

Fecha: ___/___/___

¿Cómo reaccionas más comúnmente cuando te pones nervioso(a)?

| |
|---|
| R: |
| Indica una situación en que te pongas nervioso(a) |
| R: |
| ¿Qué puedes hacer para calmarte? |
| R: |
| ¿Cómo reaccionas más comúnmente cuando sientes miedo? |
| R: |
| Indica una situación en la que sientas miedo |
| R: |
| ¿Qué puedes hacer para que se te pase el miedo? |
| R: |

Nombre: _____

K. Lista de reacciones emocionales al estrés (Sesión 4)

LISTA DE EMOCIONES ASOCIADAS AL ESTRÉS

RESPIRACIÓN RÁPIDA

SUDOR DE LAS MANOS

ESCALOFRÍOS

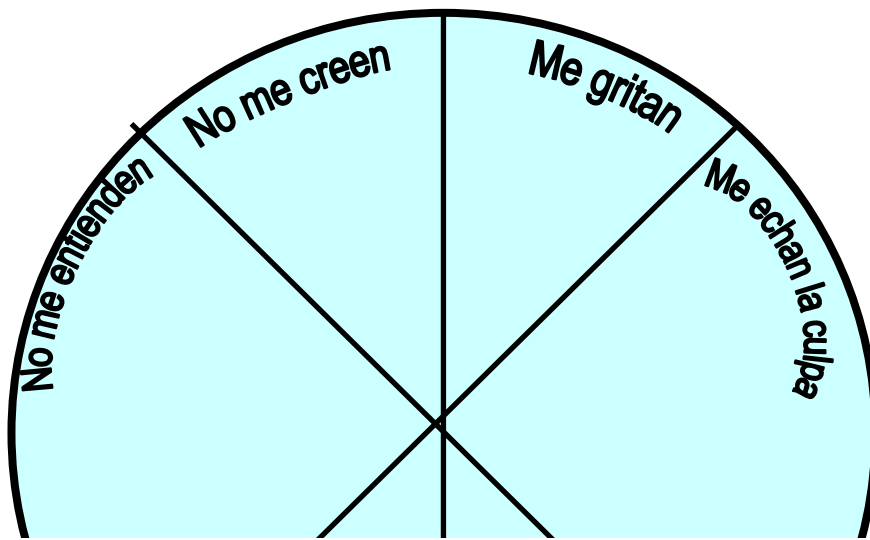
SUDOR HELADO EN LA CARA

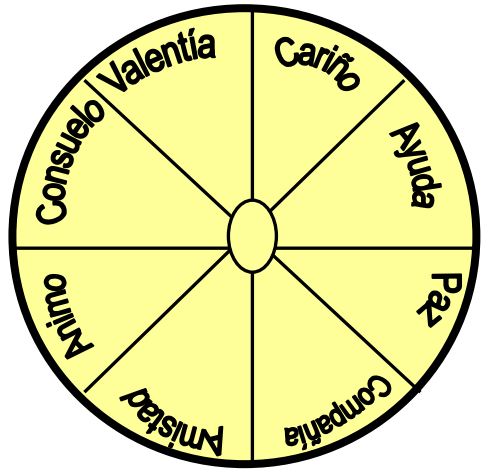
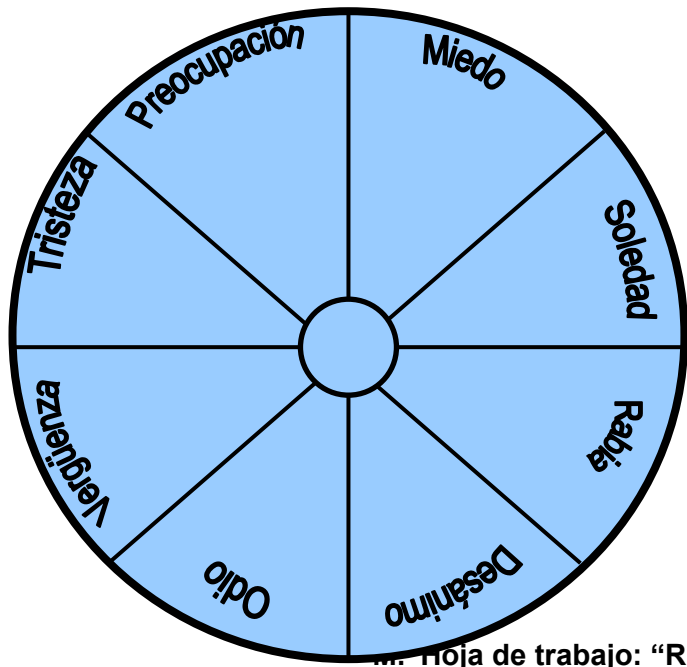
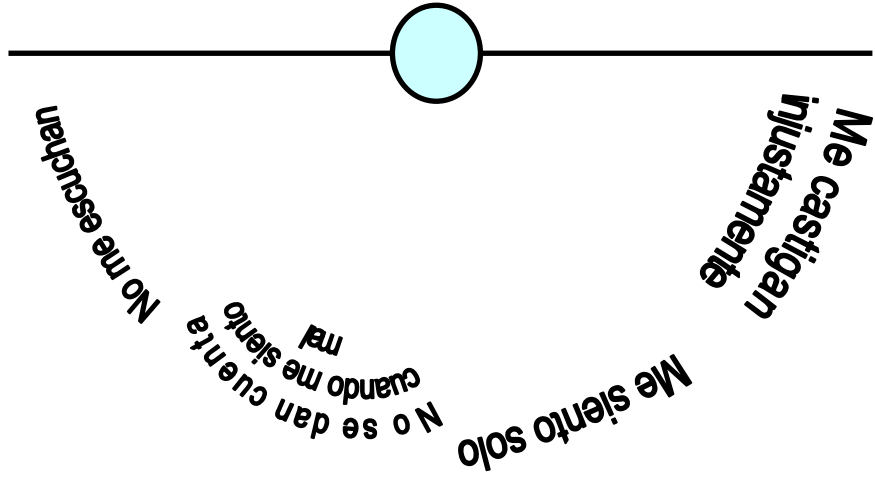
DOLOR DE GUATA

PRESIÓN EN LA CABEZA
NÁUSEAS
CALOR EN LA CARA
DOLOR DE CABEZA
PROBLEMAS PARA HABLAR
RITMO CARDÍACO ACELERADO
MAREOS
HORMIGUEOS
CALOR EN EL CUERPO
MENTE EN BLANCO


L. “Ruleta de las emociones” (Sesión 5)

Fuente: Constance, B. (2004). *Más que Maestros*. Publicaciones Alianza, 1ª edición, BsAs, Argentina



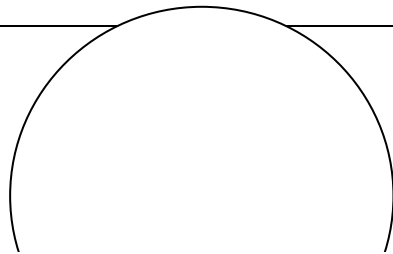


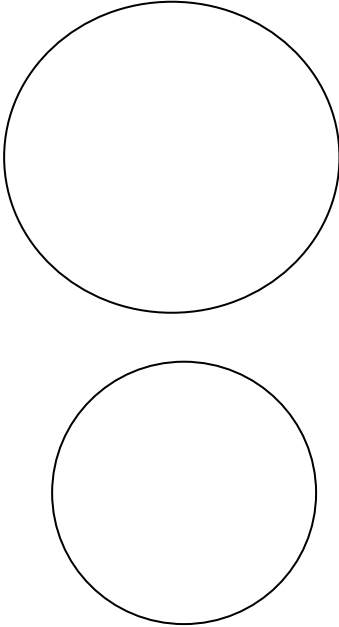
Hoja de trabajo: "Ruleta de las emociones" (Sesión 5)



Ruleta de las emociones

Sesión 5 Fecha: ___ / ___ / ___





Nombre: _____

N. Técnicas de control emocional (Sesión 5)


Técnicas de control emocional

- √ Emergencia a la ansiedad/ miedo: Respirar profundo 10 veces, inspirando y expirando lo más fuerte posible. Realizarlo de manera cada vez más lenta desde la respiración número 1 a la 10. Acompañar con levantamiento de brazos al inspirar el aire, bajándolos al botar el aire.

- √ Reacciones ante la intranquilidad y dificultad de concentración:
 - Respirar profundo
 - Hacer elongación muscular por al menos 3 minutos, manteniendo la respiración al ritmo
 - Tomar agua y mojarse la frente y los ojos
 - Escuchar música instrumental calmada por 5 minutos
 - Escuchar una canción favorita con audífonos
 - Dar 3 vueltas a la cancha trotando o corriendo

- √ Reacciones ante emociones disfóricas (tristeza)
 - Hacer un dibujo (un poema, un regalo hecho a mano) a alguien que queramos mucho
 - Pensar en un lugar o destino favorito, real o imaginario
 - Escribir un diario, o conversar con alguien en quien se confía sobre la situación
 - Llorar, idealmente en compañía

O. Hoja de trabajo: Revisión aspecto a mejorar (Sesión 5)


| | |
|---|--|
|  | <u>Revisando mi aspecto a mejorar</u> |
| Sesión 5 | Fecha: ___/___/___ |

¿He progresado? ¿Cómo?

¿Qué me falta por hacer?

Nombre: _____

P. Hoja de trabajo: Cuestionario de habilidades sociales
(Sesión 6)



Chequeando cómo están mis habilidades sociales

Sesión 6 Fecha: ___/ ___/ ____

1. Siempre saludo y sonrío de forma amable cuando me encuentro con gente SI NO

2. Pido las cosas por favor y doy las gracias SI NO

3. Levanto la mano para pedir la palabra y respeto los turnos SI NO

4. Cuando me siento enfermo(a), pido ayuda a la persona encargada SI NO

5. Soy capaz de acompañar de verdad a un compañero o amigo cuando tiene pena SI NO

6. Participo activamente en ciertos temas en grupo SI NO

7. Intervengo para calmar los ánimos cuando hay peleas o discusiones fuertes entre los compañeros SI NO

8. Sé responder a una broma y también puedo responder con otra SI NO

9. Cuando me conversan me entusiasmo y puedo seguir la conversación SI NO

10. Soy capaz de inventar juegos e invitar a todos los niños a jugar, sin vergüenza SI NO

Nombre: _____

Q. Juegos de roles (Sesión 6)

HISTORIAS PARA JUEGO DE ROLES

Situación 1

- Clase de Lenguaje: la profesora divide al curso en diferentes grupos para representar obras de teatro clásicas.
- Los niños se entusiasman. Es con nota y la presentación será para todo el colegio. Todos los grupos quieren que su obra sea la mejor.

- A un mes del estreno, los grupos deciden empezar a ensayar en el gimnasio del colegio donde será la presentación. La directora les da un horario a cada grupo.
- Llega el martes en la tarde, y el grupo A va a su ensayo al gimnasio, y ¡sorpresa! El grupo B también llega a ensayar....La persona encargada del gimnasio había cometido un “pequeño” error, y puso a los dos grupos el mismo día.
- Necesitamos una solución, dijeron todos. Sin embargo, el gimnasio no estaba disponible en otro horario. ¡Que un grupo ensaye en horario de clases! Imposible, nadie puede perder clase.
- ¿Qué harán ahora?

Situación 2

- Ignacio se cambió de casa con su mamá muy lejos de la escuela de fútbol donde entrena, y la micro se demora mucho, por lo que debe no sólo aburrirse viajando en la micro, sino que debe salir súper temprano de su casa.
- Martín, un vecino de su nuevo vecindario, entrena en el mismo lugar que él, por lo que las mamás se pusieron de acuerdo para que los niños viajaran juntos.
- La mamá de Ignacio fue enfática: deben tomar la micro a las 14:50 para poder llegar a las 15:45 al entrenamiento. El entrenador es bien estricto, además ella quiere que Ignacio aproveche bien el dinero que ella invierte en que su hijo aprenda a jugar y cumpla su sueño de ser futbolista.
- El primer día que iban a tomar la micro, eran las 14:50 y ahí estaba Ignacio, pero Martín no llegaba.
- A las 15:00 horas, Martín todavía no llegaba. Finalmente, a las 15:10, veinte minutos más tarde, llegó Martín corriendo. Le pidió disculpas a Ignacio y tomaron la micro. Llegaron tarde al entrenamiento y el profesor los miro feo.
- A los dos días, en el segundo entrenamiento de la semana, pasó lo mismo. Martín no llegó a la hora, y volvieron a llegar tarde a entrenar.
- A Ignacio le dio lata esto, porque Martín era buena onda y lo pasaba bien con él. Era su único buen amigo del barrio.
- Ese día Ignacio le contó a su mamá que ya llevaba dos días llegando tarde al entrenamiento por los atrasos de Martín, ante lo cual, ella se molestó.

- ¿Qué hacer ahora con los vecinos?

R. Casos para dinámica de los zapatos (Sesión 7)

DINÁMICA DE LOS ZAPATOS: CASOS

(Se deben cambiar un nombre si se repite con el de un participante)

Caso 1

A Angélica la invitaron de vacaciones con sus tíos y sus primos a Miami, lo que la puso muy feliz. Estaba emocionada armando sus maletas y hasta se había comprado una cámara de fotos. Unos días antes del viaje, salió a andar en bicicleta

a la calle, perdió el control de la bici, y ¡al suelo! El doctor ese mismo día le dijo que se había fracturado la pierna derecha. Sus días en Disney World se transformarían en reposo absoluto en casa.

Caso 2

Diego juntó plata por varios meses para comprarle a su polola unos aros que a ella le gustaban. Estaba emocionado porque consiguió comprarlos y se los regalaría para navidad. Cual no fue su sorpresa cuando llegó a la casa una tarde, y su mamá le confirmó: su perro se había comido los aros que habían quedado en su velador. Diego no lo podía creer, sintió que todo su esfuerzo no había valido de nada.

Caso 3

La mejor amiga de Camila está de cumpleaños hoy. Cumple 12 años y hará una fiesta de cumpleaños bacán en su casa. Están todos los compañeros y los mejores amigos invitados. Lamentablemente esa tarde antes de salir al cumpleaños de su amiga, sus papás comenzaron a discutir muy fuerte, y finalmente se enojaron y se pelearon, por lo que ninguno estuvo de humor para salir a dejar a Camila al cumpleaños. Estaban tan enojados y de mal humor, que no la dejaron irse sola tampoco, obligándola a quedarse en la casa.

Caso 4

Sebastián tiene dos promedios rojo y sólo le queda una última prueba de matemática para subir su promedio y pasar de curso. Eso lo tiene asustado y nervioso.

Caso 5

El colegio está de aniversario, y Catalina está desconsolada porque a su compañero de la competencia de baile de la alianza le dio vergüenza bailar y la dejó plantada sin poder participar.

S. Hoja de trabajo: “Buscando empatía en los medios de comunicación” (Sesión 7)



Buscando empatía en los medios de comunicación

Sesión 7

Fecha: ___/ ___/ ____

✓ Título de la noticia o artículo

R:

✓ Fuente (nombre del diario o revista)

R:

✓ ¿Cómo se expresa la empatía en la noticia o artículo?

R:

Integrantes del grupo:

T. Evaluación de taller artístico (Sesión 8)



Evaluación Taller Artístico

Sesión 8

Fecha: ___/___/___

1. ¿Te gustó el Taller Artístico? SI ___ NO ___

2. ¿Por qué? _____

3. ¿Qué idea propondrías para mejorar el próximo taller artístico?

4. ¿Qué fue lo que más te gustó de tu participación en el taller artístico?

Nombre: _____

U. Historia “El Edificio” (Sesión 9)

Sir Ernest Rutherford, presidente de la Sociedad Real Británica y Premio Nobel de Química en 1908, contaba la siguiente anécdota:

Hace algún tiempo recibí la llamada de un colega. Estaba punto de poner un cero a un estudiante por la respuesta que había dado en un problema de física, pese a que éste afirmaba con rotundidad que su respuesta era absolutamente acertada. Profesores y estudiantes acordaron pedir arbitraje de alguien imparcial y fui elegido yo.

Leí la pregunta del examen y decía: Demuestre cómo es posible determinar la altura de un edificio con la ayuda de un barómetro. El estudiante había respondido: se lleva el barómetro a la azotea del edificio y se le ata una cuerda muy larga. Se

descuelga hasta la base del edificio, se marca la cuerda cuando el barómetro llega al piso y se mide. La longitud de la cuerda es igual a la longitud del edificio.

Realmente el estudiante había planteado un serio problema con la resolución del ejercicio, porque había respondido a la pregunta correcta y completamente. Por otro lado, si se le concedía la máxima puntuación, podría alterar el promedio de su año de estudios: si obtenía una nota alta, ésta certificaría su alto nivel de física, pero la respuesta no confirmaba que el estudiante tuviera ese nivel.

Sugerí que se le diera al estudiante otra oportunidad. Le concedí seis minutos para que me respondiera la misma pregunta pero esta vez con la advertencia de que en la respuesta debía demostrar sus conocimientos de física.

Habían pasado cinco minutos y el estudiante no había escrito nada. Le pregunté si deseaba marcharse pero me contestó que tenía muchas respuestas al problema. Su dificultad era elegir la mejor de todas. Me excusé por interrumpirle y le rogué que continuara.

En el minuto que le quedaba escribió la siguiente respuesta: Se toma el barómetro y se lo lanza al suelo desde la azotea del edificio. Se calcula el tiempo de caída con un cronómetro. Después se aplica la fórmula $h = \frac{1}{2} g t^2$. Así obtenemos la altura del edificio.

En este punto le pregunté a mi colega si el estudiante podía retirarse.

Le dio la nota más alta.

Tras abandonar el despacho me reencontré con el estudiante y le pedí que me contara sus otras respuestas a la pregunta.

Bueno, respondió, hay muchas maneras. Por ejemplo, se toma el barómetro en un día soleado y se mide la altura del barómetro y la longitud de su sombra. Si medimos a continuación la longitud de la sombra del edificio y aplicamos una simple proporción, obtendremos también la altura del edificio.

Perfecto, le dije. ¿Y de otra manera?

Sí, contestó. Este es un procedimiento muy básico para medir la altura de un edificio, pero también sirve. En este método, se toma el barómetro y se sitúa en las escaleras del edificio en la planta baja. Según se va subiendo por las escaleras, se va marcando la altura del barómetro y se cuenta el número de marcas hasta la azotea. Al llegar se multiplica la altura del barómetro por el número de marcas y este resultado es la altura.

Este es un método muy directo.

Por supuesto. Si lo que quiere es un procedimiento más sofisticado, puede atar el barómetro a una cuerda y moverlo como si fuera un péndulo. Si calculamos que cuando el barómetro está a la altura de la azotea la gravedad es cero y si tenemos en cuenta la medida de la aceleración de la gravedad al descender el barómetro en trayectoria circular al pasar por la perpendicular del edificio, de la diferencia de estos valores, y aplicando un sencilla fórmula trigonométrica, podríamos calcular, sin duda, la altura del edificio.

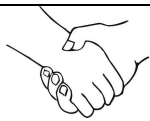
En este mismo estilo de sistema, se ata el barómetro a una cuerda y se descuelga desde la azotea a la calle. Usándolo como un péndulo se puede calcular la altura midiendo su período de precesión.

En fin, concluyó, existen otras muchas maneras. Probablemente la mejor sea tomar el barómetro y golpear con él la puerta de la casa del conserje. Cuando abra, decirle: Señor conserje, aquí tiene un bonito barómetro. Si usted me dice la altura de este edificio, se lo regalo.

En este momento de la conversación, le pregunté si no conocía la respuesta convencional al problema (la diferencia de presión marcada por un barómetro en dos lugares diferentes nos proporciona la diferencia de altura entre ambos lugares). Evidentemente, dijo que la conocía, pero que durante sus estudios, sus profesores habían intentado enseñarle a pensar.

El estudiante se llamaba Niels Bohr, físico danés, premio Nobel de Física en 1922, más conocido por ser el primero en proponer el modelo de átomo con protones y neutrones y electrones que lo rodeaban. Fue fundamentalmente un innovador de la teoría cuántica.

V. Hoja de trabajo: “¿Quién tiene la culpa?” (Sesión 9)



¿Quién tiene la culpa?

Sesión 9


Fecha: ___/___/___

¿Quién crees tú que fue la persona responsable del mal rato en el bus?

¿Por qué crees eso?


| | | |
|---------------------------------|--|--|
| | | |
| Nombre: (opcional) _____ | | |

W. Inscripción de proyecto de equipo (Sesión 10)

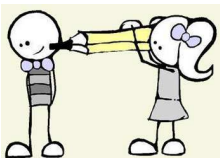
| | |
|---|---|
|  | <u>Inscripción de proyecto de equipo</u> |
| Sesión 10 | Fecha: ___/___/___ |
| Tema | |
| Formato de la presentación | |

| |
|-------------------------------|
| Objetivos del proyecto |
| Integrantes del equipo |

X. Hoja de trabajo: “¿Cuál será mi aporte? (Sesión 10)

| | |
|---|--------------------|
|  | Fecha: ___/___/___ |
| Sesión 10 | |
| <u>¿Cuál será mi aporte en el proyecto de equipo?</u> | |
| Nombre: _____ | |

Y. Formato certificado de participación (Sesión 15)



(Nombre del taller)

CERTIFICADO DE PARTICIPACIÓN

Se otorga el siguiente certificado a:

Por haber participado en el Taller (nombre)

Te felicitan y te saludan con afecto,

Coordinador(a)

Monitor(a)

Monitor(a)



(Fecha)

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES Y APRENDIZAJES

En esta sección se ha querido entregar un enfoque pragmático a los aprendizajes obtenidos a lo largo del proceso metodológico, considerándolos como un legado realista para el trabajo cotidiano en las escuelas de la Araucanía.

Esto responde al sentir personal de la investigadora, en el sentido de aportar con elementos concretos para abordar el desarrollo personal integral de los niños y niñas de la región de la Araucanía, ámbito de la enseñanza históricamente circunstancial, donde existe bajo o nulo nivel de medición, seguimiento, y análisis de resultados.

Es decir, nunca se sabe realmente si a los niños y niñas, estudiantes de nuestras escuelas, les sirven realmente las acciones aisladas en el calendario escolar como concursos de arte, competencias deportivas, o una sesión de taller anti bullying

durante el semestre, para desarrollar sus habilidades personales. Nunca se sabe, sólo se intuye y luego, se diluye.

Como una forma de objetivizar los aprendizajes y hacerlos visibles en el terreno del trabajo cotidiano, éstos se agrupan en tres categorías, para facilitar su comprensión en la práctica:

- Conceptual
- Metodológica
- De gestión

1. Aprendizajes obtenidos a nivel conceptual

Como nivel conceptual nos referimos a los aspectos relacionados más directamente con el concepto teórico de habilidades personales y sus características.

Como lo anticipaban las experiencias y la bibliografía revisada, la intervención piloto que se realizó en el quinto básico de la Escuela Araucanía, presentó algunos resultados positivos, si bien se trató de una intervención breve, con resultados positivos más bien específicos, bastante dependientes del proceso individual de cada niño. Este proceso individual tuvo que ver principalmente con dos factores:

- √ Número de sesiones a las que asistió cada niño(a): Los niños que asistieron a siete u ocho sesiones (del total del ocho), son quienes mostraron mayor avance en cuanto al logro de habilidades personales.
- √ Perfil psicológico del niño(a): Los niños y niñas cuya área más débil radicaba en la inseguridad personal traducida en retraimiento y mal estado de ánimo, mostraron mejorías más notorias que los niños o niñas con otros perfiles. Esto puede deberse a la facilidad para vincularse con un adulto significativo comprometido con su desarrollo y que le inspira una genuina dedicación, como lo son los monitores de taller.

También se pudo observar que los niños(as) que presentan rasgos de inatención, impulsividad e hiperactividad (característicos del déficit atencional con hiperactividad), fueron quienes mostraron menos mejorías en el proceso del taller. Se puede conjeturar a partir de esto, como un importante aprendizaje, que la realidad del quinto año básico está representando la realidad de la vivencia del déficit y trastorno por déficit atencional en los niños preadolescentes, edad en la que ya han sufrido un mantenido trato simbólica y patentemente descalificatorio debido a sus dificultades de aprendizaje y socialización. Por lo tanto, en el caso de los niños y niñas que poseen este perfil, puede decirse con propiedad luego de la experiencia piloto, que requieren de aún más dedicación de un adulto significativo en la escuela, y de un buen trato que se prolongue por más de ocho sesiones.

2. Aprendizajes obtenidos a nivel metodológico

En el análisis de las experiencias exitosas, se señaló que una buena práctica psicoeducativa es aquella que asegura que los estudiantes logren los aprendizajes significativos. Esta premisa debe acompañar cada aspecto metodológico de las intervenciones, como: número de sesiones, número de participantes, duración y estructura de la sesión (que combine diversas técnicas de aprendizaje), niveles educativos a los que está dirigida la intervención, y número de monitores, entre los aspectos centrales.

Cabe señalar aquí como aprendizajes más relevantes para la propuesta final de intervención, los que tienen que ver con el nivel educativo al que está dirigida la intervención, y por otro lado, el crucial rol de los monitores de taller.

- √ Nivel educativo: Si bien las experiencias exitosas de referencia, así como diversos estudios ya por décadas, han afirmado que las intervenciones que favorecen los mayores cambios son aquellas que se dirigen a niños pequeños, la realidad local pareciera estar mucho más abierta a experiencias educativas extraprogramáticas destinadas a estudiantes de

segundo ciclo básico hacia arriba. Esto es muy importante de considerar en el caso de la enseñanza y aprendizaje de habilidades personales, ya que la apuesta propia de este estudio es que se haga fuera del horario de clases, para destinarle principalmente, el tiempo y la pausa necesarios.

En este sentido, los apoderados y la escuela sienten más confianza y apertura de permitir que sean los niños mayores los que utilicen un espacio extraprogramático, sobre todo, cuando la intervención es nueva y presenta incertidumbres a los adultos a cargo de los estudiantes.

En conclusión, ésta parece ser una condición inicial para comenzar a abordar una educación integral en los estudiantes, y como tal, entonces, se debe considerar asertivamente.

- √ Monitores de taller: Lo que nos dicen de manera potente las experiencias exitosas revisadas, es que actores de la comunidad externa a la escuela, la sociedad civil, pueden significar una contribución muy relevante para que la escuela enfrente la gran demanda de educar a sus estudiantes integralmente.

Tanto las experiencias analizadas como la intervención piloto de este estudio, son ejemplo de apoyo externo de profesionales a la educación de habilidades personales en sus estudiantes. En el caso de un programa público como el Habilidades para la Vida, los monitores de talleres son en sí profesionales con estudios en el área. En el caso de las otras experiencias, y de nuestra experiencia piloto, los monitores no necesariamente deben ser profesionales titulados de áreas afines, sin embargo, son capacitados y supervisados por equipos de profesionales. Por lo tanto, la escuela puede confiar que el apoyo externo es de calidad.

La escuela debe prepararse para enfrentar el desafío de la educación integral y de la convivencia escolar sana. Pero por otra parte, no debe sobrecargarse, desgastando a su recurso humano, sus docentes. Tampoco

debe postergar el tema para tratarlo en la última “actividad especial” del año escolar, ni dejarlo fuera de los consejos técnicos, por falta de tiempo. Por esta razón, es que se debe reforzar la llegada y el aporte a la escuela de voluntarios, de estudiantes, de profesionales con vocación de servicio, quienes, en coordinación con un encargado técnico en la escuela, sin necesidad de sobrecargar de funciones a los docentes, puedan servir de adultos significativos – monitores guías de niños y niñas que necesitan probar sus potencialidades como seres humanos.

3. Aprendizajes obtenidos a nivel de gestión de la convivencia escolar al interior de la escuela

Los aprendizajes obtenidos en este nivel, hablan de una necesidad común que es la instalación de una gestión de la convivencia escolar eficaz en las escuelas. A partir de la experiencia piloto, la revisión de experiencias exitosas, y la revisión bibliográfica, se puede confirmar la conjetura consignada en forma de hipótesis en este estudio, sobre la necesidad y apremio de mejorar y fortalecer la gestión de la convivencia escolar. Algunos importantes aprendizajes sirven para fundamentar las razones de esta premisa.

- √ Es necesario implementar una gestión de resultados atingente a la convivencia escolar como ámbito de gestión: Aunque la nueva política de convivencia escolar no enfatiza en este punto.

La gestión de resultados en convivencia escolar, implica un ámbito particular, con resultados enfocados a aprendizajes no curriculares, sino aprendizajes atingentes al énfasis de la política: la formación de la persona (MINEDUC, 2010).

Yendo más allá, la gestión de la convivencia escolar debe transformarse, sin cambiar sus bases conceptuales, en una gestión de aprendizajes (MINEDUC, documento en línea).

A pesar que en la literatura y en el discurso se sigue hablando de “ejercicio de habilidades humanas”, es necesario hablar de “enseñanza- aprendizaje” de estas habilidades, para así asegurarnos de que el desarrollo personales en los estudiantes (y si la gestión es efectiva, en toda la comunidad educativa), perdure.

- √ La gestión de la convivencia escolar debe convertirse en un trabajo sistemático en las escuelas para que así impacte toda la comunidad educativa, y otorgue espacios a la capacitación profunda y permanente, velando por el crecimiento institucional.

Un trabajo sistemático, se fortalece con la articulación con los departamentos de educación, los sostenedores, los organismos de asesoría técnica, y otros actores de la comunidad educativa.

- √ Aunque la nueva política y el sentido y principios de la educación fijan un horizonte al que toda gestión de la Convivencia Escolar debería mirar, la Convivencia Escolar no admite modelo único, por eso la escuela debe conocer su Proyecto Educativo Institucional.

La escuela necesita acercarse a su proyecto educativo institucional, e impregnar de su visión, misión y principios, las prácticas escolares cotidianas.

Este señalamiento puede considerarse obvio, pero es valioso recalcarlo, ya que la falta de tiempo y de competencias transversales al interior de las escuelas en Chile, hacen que fácilmente los lineamientos de la gestión escolar se aparten de las bases de su proyecto educativo. Por esta razón, es necesario reiterar y enfatizar en la importancia que éste afecte positiva y directamente las acciones cotidianas de la escuela.

Algunos pasos básicos, concretos y realistas para lograr esto son:

- ⇒ Educar a través de difusión y grupos de trabajo, a cada funcionario, apoderado y estudiante de la escuela sobre la visión, misión y principios del proyecto educativo de la institución.
- ⇒ Incorporar estos elementos al reglamento de convivencia escolar de la escuela
- ⇒ Incorporar estos elementos en el trabajo del comité de convivencia escolar de la escuela, consejos de profesores, las directivas de curso y los consejos de curso, ejercitando la práctica de contrastar las opciones y decisiones con la visión, misión y principios del proyecto educativo de la escuela.

CAPÍTULO VII

FUENTES CONSULTADAS

Fuentes bibliográficas

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Datos Mundiales de Educación. 7ª edición, 2010/11. Recopilado por UNESCO- IBE.

Ministerio de Educación (2005). *Metodologías de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2008). *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz: Lecciones desde la Práctica Educativa Innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2006). *Centros Demostrativos en Gestión de Escuelas Saludables para el Aprendizaje*. Santiago de Chile: OREALC.

Arón, Ana María. Milicic, Neva. (2000). "Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar". *Revista Psykhé*. Volumen 9: 117-124.

Ministerio de Educación, 2010. *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Covey, Stephen. (2003). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Organización Panamericana de la Salud (2001). *Enfoque de Habilidades para la Vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington DC: OPS.

Organización Panamericana de la Salud (1998). *Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en niños y adolescentes*. Washington DC: OPS.

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2008). *Manual de Apoyo Técnico/ Metodológico Talleres Preventivos, Programa Habilidades para la Vida*. Santiago de Chile: JUNAEB.

Fuentes electrónicas

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009. *Ley General de Educación 20.370* [documento en línea]. Disponible desde Internet en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20370>

Ministerio de Educación, 2011. *Bullying, un enemigo oculto en nuestras escuelas*. [documento en línea]. Disponible desde Internet en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201104251732440.ENCUESTA%20BULLYING.pdf>

Ministerio de Educación. *Modelo de calidad de la Gestión Escolar*. [documento en línea]. Disponible desde Internet en: [documento en línea]. http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/ModelodeCalidaddeSACGE.pdf

Banz, Cecilia, 2008. *Convivencia Escolar*. [documento en línea]. Disponible desde Internet en: www.valoras.uc.cl/documentos/convivencia-escolar/

Municipalidad de Temuco, 2006. *Plan de Desarrollo Comunal 2006-2010*. [documento en línea]. Disponible desde Internet en: <http://www.temucochile.com/documentos/pladeco2006/vol2labranza.pdf>

Fuentes documentales

Informe de Sistematización y Análisis del trabajo realizado con voluntarios en CreArte. Documento interno de trabajo de la Corporación CreArte, 2008.

Proyecto Educativo Institucional. Documento interno de la Escuela Araucanía 510 de Labranza, Temuco, 2011.

Diagnóstico de Convivencia Escolar de la Escuela Araucanía 510 de Labranza. Documento interno de trabajo, 2011.

Diagnóstico socioeconómico del quinto año básico de la Escuela Araucanía 510 de Labranza. Documento interno de trabajo, 2011.

