



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL

*PROGRAMA DE SEGUNDA TITULACIÓN EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
MENCIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL.*

**EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN SOCIOAFECTIVA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES
PARA LA VIDA MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE JUEGOS DE MESA.**

INTEGRANTES:

Aguilera Ávila, Eduardo.
Contreras Salinas, Yerty.
Rojas Parada, Carlos.
Salgado Mora, Cecilia.

PROFESORA GUÍA:

Astorga Lineros, Blanca.

Tesis para optar al Grado de Licenciados en Educación.

Tesis para optar al Título de Profesor/a en Educación Diferencial.

Santiago -2018

AGRADECIMIENTOS

Nosotros no hubiéramos sido nada sin ustedes, sino con toda la gente que estuvo a nuestro alrededor desde un comienzo, en los peores y mejores momentos de esta humilde aventura, donde aprendimos a conocer una parte del mundo como él aprendió de nosotras y nosotros. Gracias Totales.

ÍNDICE GENERAL

	Página
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO.....	9
1.1 Relevancia educativa.....	9
1.2 Contextualización.....	14
1.3 Problemática en el ámbito educativo.....	18
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y SOCIOEDUCATIVA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	23
CAPÍTULO 3: DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	26
3.1 Propósitos generales de la investigación.....	26
3.2 Objetivo General.....	26
3.2.1 Objetivos Específicos.....	27
3.3 Línea de acción.....	27
3.4 Metas.....	28
3.5 Sustento Teórico.....	28
3.5.1 Juegos de Mesa.....	28
3.5.2 Enfoques y modelos que inciden en las emociones y el aprendizaje.....	30
3.5.2.1 Modelo Biopsicosocial.....	31
3.5.2.2 Enfoque Formativo.....	31

3.5.2.3. Enfoque de Derecho.....	33
3.5.2.4 Enfoque Participativo.....	34
3.5.2.5 Enfoque inclusivo.....	35
3.5.2.6 Emociones y aprendizajes.....	36
3.5.2.7 Socioafectividad.....	38
3.5.2.8 Habilidades para la vida.....	40
3.6 Metodología.....	46
3.6.1 Enfoque Metodológico.....	46
3.6.2 Propuesta de intervención educativa.....	49
3.6.3 El contexto de intervención y sus participantes.....	49
3.6.4 Actividades y estrategias del proyecto de intervención.....	50
3.6.5 Recursos didácticos-pedagógicos.....	56
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	60
4.1 Focus Group.....	60
4.2 Entrevista.....	61
4.3 Análisis de las intervenciones.....	61
4.3.1 Recuerdo y juego.....	62
4.3.2 Compartimos y es divertido.....	63
4.3.3 Ayuda a los niños.....	63
4.3.4 Jugar disminuye la agresividad.....	66

4.3.5 Necesidad de la sistematicidad.....	67
4.3.6 Comunidad interactiva.....	68
4.3.7 Derecho a jugar.....	70
CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES: CONCLUSIONES.....	74
CAPÍTULO 6: FUENTES DE CONSULTAS.....	78
CAPÍTULO 7: ANEXOS.....	86
7.1 Transcripción de focus group a estudiantes.....	86
7.2 Transcripción de entrevista a profesora jefe.....	93

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y ESQUEMAS

	Página
Tabla 1. Información del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento.....	16
Tabla 2. Información de los estamentos del establecimiento.....	17
Tabla 3. Porcentaje de conductas de agresión más frecuentes en establecimientos educacionales a nivel nacional.....	20
Tabla 4. Cuadro de habilidades sociales.....	42
Tabla 5. Cuadro de habilidades cognitivas.....	43
Tabla 6. Cuadro de habilidades para el control de emociones.....	44
Tabla 7. Habilidades a desempeñar por cada juego.....	58
Tabla 5. Tabla organizadora de habilidades curriculares.....	59
Gráfico 1. Porcentaje de agresión escolar en establecimientos educacionales según dependencia.....	22
Esquema 1. Conexión de información (profesora y estudiantes)	71

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo implementar una propuesta de intervención, orientada a generar el desarrollo de habilidades para la vida y competencias socioafectivas, potenciando el aprendizaje integral en un grupo de estudiantes de una escuela municipal de la provincia del Maipo, mediante la utilización de juegos de mesa que potencien diversas habilidades en beneficio de una sana convivencia escolar.

El interés por realizar una investigación entorno a desarrollar habilidades para la vida en los estudiantes, recae en las problemáticas de convivencia escolar que se presentan en los establecimientos educacionales y que se han caracterizado por un aumento en las relaciones conflictivas y violentas dentro de las escuelas, a pesar de que estas, están siendo abordadas en las actuales políticas públicas de educación, siguen siendo una piedra de tope para mejorar las relaciones de los estudiantes dentro de las aulas de clases. La nueva ley de Inclusión 20.845 es un claro ejemplo de esta preocupación latente por las instituciones educativas y la política nacional, por lo que se propone una nueva mirada de los Reglamentos de Convivencia Escolar; en la nueva Ley se puede distinguir algunos cambios, por ejemplo, se propone establecer programas especiales de apoyo a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico y una constante necesidad de apoyo a la convivencia. En referencia a lo anterior López Melero (2012) nos plantea que:

La base de la convivencia reside en las ganas que tengamos de compartir proyectos e ilusiones conjuntamente y, por tanto, se han de abrir espacios donde los deseos e intereses se encuentren y coincidan con los de los alumnos y alumnas. Y en este compartir y vivir juntos nos transformamos unos y otros (...) Y si educar es convivir, es necesario un proyecto educativo que nos enseñe a convivir (p.137)

Es por ello, que los espacios educativos deben orientarse al pleno desarrollo de la personalidad de niños y niñas, considerando lo cognitivo y emocional como una variable de importancia dentro de su formación, trabajando todas las dimensiones de la persona, como las características cognitivas, físicamotora, social, psicológica y socioafectiva. A la vez, potenciar en los docentes la creación de entornos inclusivos que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes, donde será posible modificar y adaptar cada vez más la acción pedagógica según las necesidades que se presenten. Para esto “el primer paso primordial es que el docente se incluya a sí mismo dentro de un contexto educativo para que sea posible realizar el segundo paso primordial, incluir al estudiante” (Alarcón, 2013, p.60). De esta manera, la intervención del docente en el desarrollo de actividades socioafectivas y el trabajo de habilidades para la vida, son esenciales para la construcción de conocimientos de forma inclusiva en cualquier área. Del mismo modo, ofrecer estos entornos inclusivos es una responsabilidad del rol docente.

Es así que develar la importancia de una intervención inclusiva en el contexto escolar, en donde se trabajen las habilidades para la vida, irá en directo beneficio a mejorar la convivencia escolar. Por lo cual, esta intervención tiene como misión desarrollar habilidades mediante diversos juegos de mesa, los cuales van a apoyar y entregar herramientas a la formación integral de los estudiantes de cuarto año básico de una escuela municipal de la provincia del Maipo.

A continuación, la presente investigación se desarrollará en capítulos que trataran de los siguientes temas:

En el capítulo I, se presentan las ideas que sustentan este proyecto de investigación y la importancia de trabajar las emociones como medio de aprendizaje, considerando el contexto educacional actual y el del establecimiento a intervenir y los problemas de la educación que influyen en la convivencia y la sociedad.

El capítulo II, presenta la fundamentación teórica y socioeducativa en la propuesta de intervención, la cual nace tras un profundo análisis de antecedentes nacionales e internacionales, encontrando las razones que motivaron a realizar esta intervención, además, del modo de trabajo de la propuesta y los logros que se desean demostrar.

En el capítulo III, se encontrarán los objetivos generales y específicos del proyecto de intervención, junto con el marco de líneas de acción que organizan el proyecto y el sustento teórico que apoya esta propuesta de trabajo. Por último, se describe la metodología que se utilizará durante el trabajo, que incluye la descripción de la propuesta educativa, las actividades y estrategias que se realizarán y los recursos didácticos-pedagógicos utilizados.

En el capítulo IV, se presenta el análisis de los resultados obtenidos durante la intervención, dando a conocer al comienzo los medios utilizados para obtener esta información: entrevista realizada a la profesora jefe del curso y un focus group aplicado a los estudiantes, después de las intervenciones de las sesiones de juegos. Finalmente se describen los pasos que permitieron recopilar la información y el análisis de esos resultados en base a la categorización de las ideas obtenidas en la entrevista y focus group.

El capítulo V, corresponde a las conclusiones de esta investigación, el análisis de la propuesta y los resultados obtenidos tras la recopilación de información. Junto con ello se plantean diversas ideas que surgen luego de la reflexión de los datos obtenidos, y se abordan preguntas como la real necesidad de sistematizar el desarrollo de habilidades para la vida a través del juego.

Finalmente, en los capítulos VI y VII, se presentan las fuentes de consultas y los anexos de esta investigación respectivamente.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO

En este apartado, se presentan tres aristas de gran relevancia y se analizarán las ideas principales que sustentan este proyecto. Para ello, se considerará la relevancia educativa de trabajar las emociones y su importancia como medio de aprendizaje. Realizando un breve análisis del contexto de la educación de hoy y del establecimiento a intervenir. Para finalizar, se caracterizan los problemas de la educación, como por ejemplo; la violencia entre pares y cómo esto influye en la sociedad y/o en la convivencia escolar.

1.1 Relevancia educativa

La necesidad de trabajar habilidades para la vida en las escuelas, surge como iniciativa internacional promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a partir de 1993, con el objetivo de desarrollar destrezas para permitir que los estudiantes adquieran aptitudes necesarias para el desarrollo humano y así enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria.

Del mismo modo en Chile, el Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), desde 1998, promueven el programa de Habilidades para la Vida en establecimientos educacionales con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y social. El programa persigue elevar el bienestar psicosocial, las competencias personales (relacionales, afectivas y sociales) y disminuir daños en la salud mental de los estudiantes (prevenir depresión, tasas de suicidios, consumo de alcohol, drogas y prevención de conductas violentas).

Por lo cual la Educación en Chile, no sólo se debe enfocar en transferir contenidos, sino que además debe velar por desarrollar diferentes habilidades y favorecer una sana convivencia escolar. Dentro de ellas, la convivencia escolar es relevante debido a que

permite el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes en su proceso de integración a la vida social, en una participación responsable a la vida ciudadana y en el desarrollo de sus propios proyectos de vida. En definitiva, la importancia de trabajar las habilidades para la vida; permitirán adoptar comportamientos adecuados y responsables para afrontar situaciones en los diferentes contextos donde nos desenvolvemos diariamente.

Las investigaciones realizadas en los últimos veinte años han puesto de manifiesto que las habilidades emocionales y sociales en los niños se relacionan con su rendimiento académico temprano. Wentzel y Asher en 1995 concluyeron que los niños entre 6 y 12 años de edad tienen dificultades para prestar atención, seguir instrucciones, llevarse bien con los demás y controlar las emociones negativas de enojo y angustia, lo que repercute directamente en su rendimiento académico. Considerando estas aportaciones, parece evidente que el ajuste emocional de los niños juega un rol importante en la predicción de la probabilidad de su éxito escolar.

Autores como Milicic, Alcalay, Berger y Torretii (2014) definen ocho dimensiones del aprendizaje socioemocional, las cuales se interrelacionan entre ellas, estas son:

- Lenguaje socioemocional; capacidad para expresar lo que se siente.
- Consciencia de sí mismo; darse cuenta de lo que uno siente y le ocurre.
- Consciencia de los otros; darse cuenta de lo que otros sienten y les ocurre.
- Autorregulación; regular las emociones según el contexto.
- Búsqueda de soluciones pacíficas de conflicto; resolver diferencias mediante el diálogo sin el uso de la violencia.
- Optimismo; Captar los aspectos positivos de las situaciones por sobre los problemas.
- Integración social; aprender a compartir con otros y valorar las diferencias.

- Habilidades de comunicación; saber escuchar y expresarse en contextos sociales.

El desarrollo de habilidades emocionales y sociales permite conocerse a sí mismo y a los demás, usando esta información para la resolución de problemas de forma flexible y eficaz, permitiendo el desarrollo de otras habilidades, tales como; funciones cognitivas, inteligencia emocional y pensamiento crítico. Por lo cual es necesario educar a los niños, niñas y jóvenes del mundo actual con metodologías activas que permitan entregar aprendizajes significativos y promover el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. Dentro de las nuevas metodologías, los juegos de mesa han logrado gran popularidad en los últimos años (Attia, 2016).

Los juegos de mesa promueven la interacción e integración social, el hecho de que los niños y niñas compartan durante el juego las mismas normas, objetivos, riesgos y consecuencias, a través del mismo lenguaje, favorece entre ellos el sentido de pertenencia al tratarse de una experiencia emocional positiva, que los compromete, logrando una experiencia social grata, que favorece el vínculo y estimula a repetir la experiencia social (Milicic, et. al. 2014).

Otros autores como Ananiadou y Claro (2010) igualmente señalan que los juegos de mesa presentan ciertos beneficios en el contexto escolar, que resultan únicos por su formato. Por ejemplo, el valor de tener naturaleza intrínsecamente social y vinculante, debido al contacto cara a cara, la comunicación que se genera, el ritual que conlleva sentarse a jugar en grupos, permite ejercitar habilidades sociales y de vínculo, las cuales se vuelven más importantes en el contexto de la educación actual y de la sociedad que requiere de personas que puedan trabajar en equipos y manejen habilidades sociales eficazmente.

La Fundación de Desarrollo Educativo (2017)¹ señalan que los juegos de mesa permiten motivar a los estudiantes y ser partícipes de sus experiencias de aprendizajes.

Lo cual reafirma Milicic, et. al., (2014) señalando que:

En las escuelas, favorecer una convivencia escolar positiva, permite mejores espacios para aprender y socializar con otros. Los juegos de mesa, son una herramienta beneficiosa que pueden llegar a influir en el aprendizaje de habilidades socioemocionales, las cuales están a la base de una sana convivencia escolar.

Dentro de la diversidad de juegos que podemos encontrar están los de tipo competitivos y los cooperativos; los primeros se definen por presentar características en donde el ganador obtiene el primer lugar a costa de que los otros participantes pierdan, si bien este tipo de competencias pueden ser útil, no siempre es adecuada en el contexto educativo (Palma, 2006). Cambiar la relación competitiva por relación cooperativa puede beneficiar la convivencia escolar en tanto cambia a los estudiantes los estilos de resolución de problemas y refuerza el vínculo entre ellos; los segundos tienen como potencial promover nuevas formas de relación y acción, este tipo de juego cambia la lógica de ganadores y perdedores, en una en donde todo el grupo gana o en donde todo el grupo pierde al enfrentarse a un elemento externo (Gallego, 2014).

Los juegos de mesa esencialmente cooperativos tienen un mayor potencial para desarrollar empatía, ya que todos los participantes comparten el mismo objetivo, ayudan a la búsqueda de solución pacífica de conflictos, ya que es necesario hacer dialogar las diferentes opiniones y evaluar cuál es la mejor decisión, lo que probablemente requerirá de votaciones grupales en base a la argumentación.

¹ <http://observatoriodeljuego.cl> La Fundación Desarrollo Educativo es una institución que trabaja en el fomento de habilidades para el siglo XXI de jóvenes estudiantes de enseñanza básica y media mediante ludotecas escolares, permitiendo observar en la práctica que el juego funciona como un excelente catalizador del aprendizaje.

Los juegos de mesa permiten ponerse en un rol distinto, actuar de una determinada manera para responder situaciones ficticias, lo que implica analizar la propia actuación y poder ver las fortalezas y debilidades de uno mismo, pudiendo ejercitar la conciencia propia a través del conocimiento generado de la participación del juego. En medida que los juegos de mesa son en grupo y promueven la interacción social favorecen la conciencia de los otros, ya que es necesario para el desarrollo del juego comprender la perspectiva del compañero, con el objetivo de generar estrategias, persuadir y negociar. Sin embargo, este tipo de estrategia brindará a los establecimientos herramientas que permitan promover algunas de estas dimensiones, con el fin de ayudar a la sana convivencia. La propuesta de intervención en el espacio escolar apunta a valorizar el juego como lo que es, un espacio de aprendizaje y desarrollo intrínsecamente motivante, lo cual genera en el estudiante atención en el juego y que, a su vez, genera beneficios en el desarrollo integral de áreas tales como cognitivas, sociales y emocionales.

Destacar que las habilidades para la vida son, en síntesis, los cimientos sobre los cuales se construye la competencia psicosocial del ser humano. Y en donde la Organización Mundial de la Salud (1999), la define como “la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria”. Por lo cual, es necesario que la educación trabaje en base a la construcción de dinámicas metodológicas, en donde el juego constituirá una herramienta pedagógica en función de promover un aprendizaje lúdico, como un medio pertinente de abordar el desarrollo de habilidades para la vida entre los estudiantes.

En definitiva, el núcleo de trabajo de esta investigación tiene como finalidad utilizar los beneficios de los juegos de mesa, para propender el desarrollo de habilidades para la vida y competencias socioafectivas, favoreciendo el aprendizaje integral y la participación entre estudiantes de una escuela municipal de la provincia del Maipo.

1.2 Contextualización

En la actualidad nuestro país se enfrenta a diversas transformaciones, que han llevado a cambios sociales, políticos y económicos. La educación no se queda atrás, ya que todas las variables anteriores son incidentes activos en la estructura de la educación chilena. Según el portal de internet Universia (2017) señala que la educación chilena, es uno de los países más avanzados en América Latina, sin embargo, se destaca por la desigualdad y segregación. Por una parte, la segregación en las escuelas, colegios y liceos perjudican de forma integral las acciones entorno al aprendizaje, algo que se intenta superar en cada una de las nuevas reformas. Por otro lado, la discriminación es un problema latente en todos los estamentos sociales en contextos diversificados, como también dentro de las escuelas. Estas dos variables van generando múltiples problemas, los cuales van frenando el avance de los aprendizajes y el desarrollo emocional de las y los estudiantes. Es por ello, que la educación no puede seguir definiéndose a corto plazo, por lo que se contempla en una educación chilena de cara del 2030 con el Plan Nacional de Educación (2016), como “el apartheid educativo sigue vigente y el fin a la discriminación por nivel socioeconómico, nacionalidad, género o desempeño académico tomará muchos años” (p.10). A la vez, estudios económicos de la OCDE Chile (2015) refuerza esta visión de dos autores y se plasman en dos citas:

La educación y el desarrollo de competencias pueden desempeñar un papel fundamental a la hora de reducir la desigualdad de ingresos y aumentar el crecimiento. La incapacidad de los jóvenes que proceden de entornos socioeconómicos más vulnerables para acceder a la educación superior y desarrollar su capital humano hace que la desigualdad de ingresos se perpetúe en el tiempo, restringiendo el crecimiento económico (Causa y Johansson, 2010) (...) La evidencia empírica muestra que el crecimiento está relacionado de manera directa y significativa con las habilidades de la población (Hanushek y Woessmann, 2015).

(Citado en documento de OCDE, 2015, p.19-20)

Las actuales políticas educativas sobre la convivencia escolar, como la Ley de Inclusión 20845, Ley de No Discriminación 20609, Ley sobre Violencia Escolar 20536 y la Política Nacional de Convivencia Escolar entregada por el Ministerio de Educación (2015), han provocado en la Comunidad Educativa del establecimiento la necesidad de reformular desde el año 2016 su Manual de Convivencia Escolar, ya que el anterior fue reconocido como punitivo y de no dar respuestas a las actuales demandas que requiere la inclusión y los valores que requiere una sociedad democrática.

El establecimiento en el cual se desarrolló el proyecto de intervención tiene por misión formar niños y niñas con “altas expectativas académicas”, que les permitan mantener una continuidad de estudios y el desarrollo de habilidades deportivas, artísticas y científicas, en el contexto de una convivencia, valoración de la diversidad y preservación del medio ambiente. A su vez, la visión es ser una escuela que acoge la diversidad, formando personas que logren una excelencia académica, que les permitan desenvolverse en una sociedad dinámica y democrática. Ideales que son posibles de favorecer a través de este proyecto de intervención, que busca promover habilidades para la vida por medio del juego, con la finalidad de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, mejorando sus aprendizajes, disminuyendo los índices de deserción y finalmente entregar mayores oportunidades a futuro.

El establecimiento en el cual se llevará a cabo la intervención está ubicado en el sector sur de la región Metropolitana, provincia del Maipo. En la siguiente tabla se presenta una descripción con la información institucional de la escuela.

Tabla 1. Información del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento.

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL	
Dependencia	Municipal
Matrícula total de alumnos	601
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia - Enseñanza Básica
Modalidad	JEC (Jornada Escolar Completa)
Cantidad de cursos	17
Promedio alumnos por curso	33
Nivel socioeconómico de la familia	Medio bajo
Ingresos familiares promedio	\$230.000 y \$370.000
Escolaridad promedio de los padres	9 a 10 años de educación
Nivel de vulnerabilidad	86 %
Apoyos pedagógicos	Pie (Programa de Integración Escolar)
Infraestructura Educativa	CRA (Centro de Recursos para el Aprendizajes) Sala de computación con internet (ENLACE) Cancha de deportes Gimnasio

Fuente: PEI (Proyecto Educativo Institucional). Elaboración propia.

La organización operacional de la escuela se encuentran los equipos o cargos y el número de profesionales de cada estamento de la escuela. Los que se representan en la siguiente tabla, información que luego es acompañada de una descripción de los profesionales que lo componen:

Tabla 2. Información de los estamentos del establecimiento

ORGANIZACIÓN OPERACIONAL	
Cargos	Profesionales que lo componen
Equipo Directivo	Conformado por el director, jefe de UTP, inspector general, orientadora y encargada de convivencia escolar.
Docentes de Aula	33 docentes de las diferentes asignaturas y ciclos.
Equipo PIE	Conformado por 3 Educadoras Diferenciales, 3 Psicopedagogas/os, 1 Psicóloga y 1 Fonoaudióloga.
Asistentes de la Educación	Asistente de aula para cada curso desde NT1 a 4º año básico, 5 inspectoras, 1 encargada de CRA, auxiliares de aseo, entre otras.
Talleristas profesionales	Fútbol, básquetbol, iniciación al atletismo, tenis de mesa, karate, amigos de la ciencia, guitarra, violín.
Apoyos externos	Programa comunal desde Junaeb Habilidades para la vida, redes de apoyo como OPD, Consultorio ubicado a una cuadra del establecimiento, entre otros.

Fuente: PEI (Proyecto Educativo Institucional). Elaboración propia.

En relación al curso, la profesora jefe menciona que el grupo de estudiantes se caracteriza por ser inquieto, y que la relación entre los pares se basa en descalificaciones, maltrato y falta de respeto entre ellos y en ocasiones con los adultos. Además, manifiesta que no funciona bien el trabajo cooperativo y las normas que se intentan imponer, sin lograr promover el bien común. Los problemas conductuales se expresan en un grupo identificado por la profesora de 6 estudiantes que entorpecen la realización de las clases. Sin embargo, esta situación no es tan recurrente en clases de artística, computación y educación física; en ellas estos estudiantes participan, en ocasiones, de manera homogénea en relación con el resto del curso en algunas de las actividades planteadas por los docentes de las asignaturas. Se observa que los estilos de aprendizaje son variados, predominando la modalidad auditivo-visual, es por esta razón que la profesora ha optado por presentar sus clases por medio de videos y apoyada de diversas imágenes, debiendo realizar varias actividades cortas en cada clase para mantener la atención y motivación de los estudiantes.

1.3 Problemática en el ámbito educativo

La manera en que los integrantes de una comunidad se relacionan entre sí, da cuenta de la convivencia escolar que en ella existe. Los vínculos que se generan al interior del aula son una experiencia de aprendizaje, aquí se modelan y aprenden los modos de convivir de cada estudiante. Sin embargo, el actual modelo educativo chileno tiende a ignorar y minimizar los aspectos emocionales, dentro de las escuelas, esta dimensión se muestra olvidada y pocas veces trabajada con la intencionalidad que se requiere, dando más énfasis al currículum academicista. El autor José García (2012) afirma que aspectos cognitivos y emocionales no deben ser considerados por separado si lo que se pretende es lograr el desarrollo integral de los estudiantes. Actualmente, vemos un currículum sobredotado de contenidos académicos por sobre los valores y principios que ofrecen las prácticas sociales.

Frente a lo anterior, Woolfolk (2006) afirma que:

Durante los últimos treinta años, muchos y muchas especialistas en pedagogía, consideraron que la educación consistía en un proceso cognitivo basado en el procesamiento de la información, donde la actividad mental, como expresión del aprendizaje se da gracias a la existencia de conocimientos previos, el nivel, la cantidad y calidad de la acumulación de estos, los cuales articulándose de una manera creativa son generadores de pensamiento productivo. (Citado en García, 2012, p.102).

Lo anterior, no es ajeno al sistema educativo chileno actual, ya que orienta la acción educativa desde los contenidos académicos por sobre un constructo contextualizado en habilidades para la vida, negando de esta forma el desarrollo integral de los y las estudiantes, que involucre su crecimiento personal, su inserción activa y participativa en la sociedad. De esta forma es posible visualizar la entrega de herramientas de: cómo vivir y relacionarse en armonía con los demás en los diversos espacios. Por lo tanto, damos a entender que el sistema educativo actual chileno no cumple las necesidades sociales que surgen desde el aula. En este mismo sentido, Maturana (1999) comenta que “el proceso educativo tiene que ver con el crecimiento del niño como una persona capaz de ser un co-creador junto a otros de un espacio social deseable de coexistencia humana.” (p. 59).

Actualmente, el sistema de educación regular propone el desarrollo integral del estudiante, donde de manera transversal se van abordando diferentes habilidades, aptitudes y conocimiento. Sin embargo, se visualizan múltiples falencias al momento de desarrollar estas habilidades, ya que no siempre están los tiempos, ni los recursos para su práctica y debido a ello, cada asignatura impulsa habilidades de forma instrumental y de manera limitada.

En referencia a lo anterior, vemos como los “Reglamentos Internos de Convivencia” no regularizan, ni pone en juego la normalización ética democrática e inclusiva entorno a valores y principios como el respeto, el cuidado a los demás, la

participación y la creación de climas adecuados para el aprendizaje. Esta y otras situaciones se demuestran cuando los conflictos estallan frecuentemente con violencia y su resolución responde a través del castigo, expulsión de la clase y/o suspensión.

Lo anterior, se reafirma con la encuesta realizada en el año 2011 por el MINEDUC, donde se analiza las conductas de estudiantes de 8º año Básico sobre la prevención, agresión y acoso escolar, donde los resultados de este estudio a nivel nacional se visualizan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Porcentaje de conductas de agresión más frecuentes en establecimientos educacionales a nivel nacional.

Los insultos, burlas y peleas son las conductas de agresión más frecuentes		
Tipo de agresión	Todos los días o varias veces a la semana	Todos los días, varias veces a la semana o al mes
Insultos, burlas	50%	69%
Peleas	26%	50%
Rumores mal intencionados	23%	47%
Amenazas, hostigamiento	20%	36%
Compañeros que rompen o dañan el colegio	14%	28%
Robos o hurtos	8%	22%
Agresiones con armas blancas	3%	5%
Agresiones con armas de fuego	2%	4%

Fuente: (Mineduc, 2011)

En la tabla anterior, se puede observar que los tres primeros eslabones, que tienen directamente relación con las relaciones sociales, que son insultos, burlas, peleas y rumores mal intencionados; son los que tienen más alto porcentaje, lo que demuestra una carencia en el trabajo socioafectivo y el desarrollo de habilidades sociales para la prevención de estos problemas en los establecimientos educacionales.

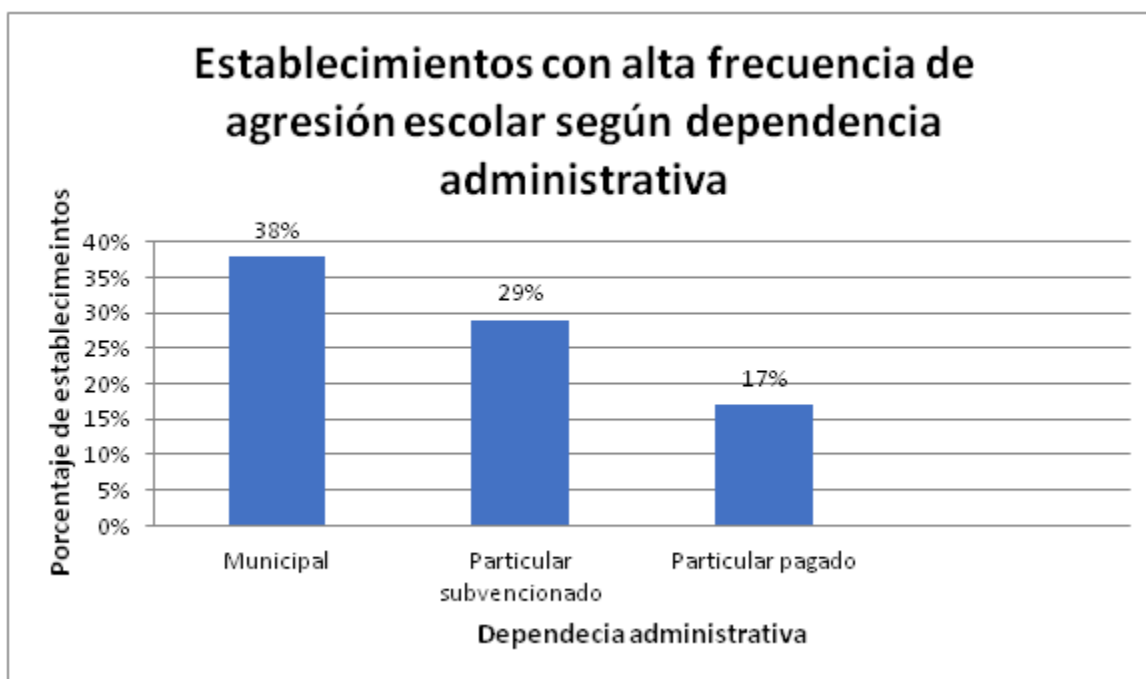
El desarrollo de este proyecto apunta a que la comprensión del aprendizaje es mayor y mejor cuando se produce bajo un entorno emocional positivo. Autores como Aranda (2007) frente a lo anterior nos comenta que:

(...) tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a realizar en la escuela. Además, es requisito necesario para una buena socialización del niño y sus iguales por eso pensamos que es necesaria una actitud que favorezca la aparición de comportamientos positivos, ante lo cual, padres y profesores no pueden permanecer pasivos. (p.111)

Es decir, estudiantes que sean capaces de socializar de buena manera obtendrán mejores instancias de aprendizaje y desarrollo de sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Otro registro que revela la condición de los establecimientos educacionales en torno a los índices de agresión escolar del año 2011 es el siguiente gráfico presentado por el Mineduc de los establecimientos municipales, particular subvencionados y particular privado; donde los primeros (municipales y particulares subvencionados) existe una incidencia mayor en porcentajes de agresión escolar a diferencia de los establecimientos privados.

Gráfico 1: Porcentaje de agresión escolar en establecimientos educacionales según dependencia.



Fuente: (Mineduc, 2011)

Previamente al análisis y la contextualización realizados en el apartado anterior surge la necesidad de abordar esta problemática a través de un plan de intervención cuyo objetivo, es el desarrollo de habilidades para la vida de manera socioafectiva a través del juego grupal, para construir entornos más afables en clases y recreos, teniendo en cuenta que la educación emocional debe ser vista y puesta en marcha procurando que los estudiantes se conozcan a sí mismos y conozcan a los demás, y respeten a los otros de manera que puedan lograr un desarrollo integral posicionando el desarrollo emocional como un acto complementario de las prácticas pedagógicas que permita a los niños/as potenciar sus aprendizajes y el desarrollo de habilidades para la vida de manera equilibrada.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y SOCIOEDUCATIVA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

El avance del tiempo ha posibilitado una mayor aceptación a la diversidad a nivel nacional tanto en ámbito educativo y social. Si bien aún quedan grandes retos, la comprensión y tolerancia hacia personas que poseen diferentes culturas, características, religiones y opciones de vida ha evolucionado durante este siglo. Uno de los ámbitos más importantes para lograr la diversidad es sin duda el área de la Educación. La UNICEF, UNESCO y la Fundación HINENI (2001) mencionan que; “(...) la escuela debe ser capaz de formar un espacio de integración social, donde se comparta, se conviva, se aprenda a respetar y valorar al diferente” (p.39-40).

La normativa internacional ha hecho planteamientos que comprometen a los países a respetar el derecho de todos los niños a la no discriminación y poder acceder a una educación de calidad, sin ningún tipo de segregación. Chile, tampoco ha estado ajeno a esto, es así como paulatinamente se han incorporado políticas que se orientan al acceso y permanencia de todos los estudiantes. En este sentido, Cynthia Duk (2000) menciona que:

El mayor desafío que enfrenta en la actualidad la mayoría de los países es cómo hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños (as) y jóvenes de acceder a la educación y beneficiarse de una enseñanza de calidad adecuada a sus necesidades individuales de aprendizaje. (p.1).

Chile, ha orientado sus políticas hacia principios como la calidad de la educación en relación con los resultados, aprendizaje y equidad, entendida como la provisión de una educación que reconoce, valora y responde a la diversidad de los educandos y los contextos educativos en los que éstos se insertan (Aldana, Sepúlveda y Torres, 2013). Lo anterior queda estipulado en el artículo 2º de la Ley General de Educación (LGE), que define la educación como:

El proceso permanente de aprendizaje que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.

Dentro del sistema educacional se ha tendido a privilegiar los aspectos curriculares por sobre los aspectos emocionales, incluso para muchos, ambos aspectos son considerados de manera separada, lo que actualmente autores como García (2012) plantea que no es conveniente, si lo que se pretende lograr es el desarrollo integral de los estudiantes. Además, en ocasiones la educación emocional no es considerada al momento de diseñar las estrategias metodológicas y evaluativas de una clase, situación que ha ido tomando relevancia mundial. En el año 2015 diversas organizaciones, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), junto al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas Mujeres (ONU Mujer) y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), organizaron el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon en la República de Corea, donde aprobaron una nueva visión de la educación para los próximos 15 años (UNESCO, 2015). Dicho proyecto apunta a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad promoviendo oportunidades de aprendizajes para todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del mundo.

Siguiendo en la misma línea autores como Arévalo, Tomás y Mendoza (2001), toman en referencia la definición de habilidades para la vida del documento “Enfoques de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes” creado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2001) que define habilidades para la vida como:

Las aptitudes necesarias para comportarse de manera adecuada y enfrentar con éxito las exigencias y desafíos de la vida diaria. Estas favorecen comportamientos saludables

en las esferas físicas, psicológicas y sociales. Comprende tres categorías de habilidades: sociales, cognitivas y para el control de las emociones. (Citado en Arévalo et al., 2001, p.1).

Por lo que el énfasis de este trabajo es tratar las habilidades para la vida, ya que son generadores de espacios sociales ambientados en entornos fiables, donde se trabaje la empatía, la creatividad, el trabajo en equipo, la comunicación, entre otros; para el aprendizaje.

En base a lo anterior, se enmarca la preocupación de este proyecto, donde los conocimientos y el desarrollo de los estados emocionales vistos de manera fragmentada tienen una relación directa con los aprendizajes, el desarrollo integral y la habilidad para regular las emociones. A partir de ello, es que este proyecto, pretende promover a través de talleres, habilidades para la vida que complementen el desarrollo integral de los estudiantes de cuarto año básico de una escuela municipal de la provincia del Maipo. Los cuales se realizarán por sesiones una vez a la semana, su dinámica de trabajo será a través de juegos grupales y colaborativos, los cuales tendrán un objetivo por sesión según la habilidad que se pretenda desarrollar.

La aplicación de este proyecto apunta a que la comprensión del aprendizaje es mayor y mejor cuando se produce bajo un entorno emocional positivo, a la vez que las habilidades para la vida permiten trabajar en la construcción y fortalecimiento de este tipo de contextos. Lo cual se reafirma con el tercer principio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que menciona las redes afectivas, las cuales se identifican como:

Redes especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje. En la práctica, estas redes están influidas por los intereses de las personas, el estado de ánimo o las experiencias previas. (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011. p.13)

CAPÍTULO 3: DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En el siguiente capítulo se presentarán los objetivos del proyecto de intervención, las líneas de acción y metas propuestas. Además, se da a conocer cuál es el sustento teórico que apoya y sustenta la propuesta de trabajo.

3.1 Propósitos generales de la investigación

Esta intervención tiene como propósito trabajar y potenciar las habilidades para la vida mediante diversos juegos de mesa trabajados en cinco talleres. Para dicha intervención se crean los siguientes objetivos generales y específicos.

3.2 Objetivo General

- Desarrollar un programa de intervención educacional grupal o colectiva orientado a potenciar el desarrollo de habilidades para la vida y competencias socioafectivas, que favorezcan el aprendizaje integral y la participación a través de los juegos de mesa, en un grupo determinado de estudiantes.

3.2.1 Objetivos Específicos

- Fomentar competencias socioemocionales en los estudiantes a través del programa de intervención para el desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes de cuarto básico en una escuela municipal de la provincia de Maipo.
- Concientizar la importancia que tiene la adquisición y el aprendizaje de las habilidades para la vida en el desarrollo personal y social en los estudiantes de la escuela.
- Generar entornos inclusivos entre los estudiantes de cuarto año básico, mediante el juego colaborativo que fomente la participación en la construcción de una convivencia escolar positiva.

3.3 Línea de acción

Se analizó en profundidad en capítulos anteriores una problemática educativa, en donde se identificaron fortalezas y debilidades de los centros educativos en relación con socioafectividad y una adecuada convivencia escolar, guiados con los documentos sobre políticas institucionales, por ejemplo, el manual de convivencia escolar. Este análisis permitió espacios de reflexión de cómo poder contribuir en generar entornos inclusivos para estudiantes con problemas conductuales, sociales y emocionales, favoreciendo su aprendizaje integral dentro del aula. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención socioeducativa con el trabajo de habilidades para la vida a través de los juegos de mesa, destinado a un cuarto año básico de una escuela municipal en la provincia de Maipo. El programa de intervención se realizó una vez a la semana en talleres de 45 minutos, a través de actividades lúdicas y dinámicas, poniendo énfasis en el proceso del juego, donde las y los estudiantes deben dialogar, entrar en confianza, seguir instrucciones y reglas, generar estrategias y compartir en general, fomentando el trabajo colaborativo entre los estudiantes y el desarrollo de habilidades para la vida a través diversos juegos de mesa.

3.4 Metas

Las metas propuestas en el proceso de intervención son:

- Hacer partícipe a la comunidad educativa en la importancia de una convivencia escolar positiva a través de los juegos de mesa como herramienta pedagógica.
- Contribuir a un mejor clima de aula de los estudiantes de cuarto año básico.

3.5 Sustento Teórico

El sustento teórico hace referencia a la posición teórica de los enfoques y modelos de acción que determinan los límites de este proyecto en torno al desarrollo de habilidades para la vida a través de una intervención socioafectiva mediante la utilización de juegos de mesa.

3.5.1 Juegos de Mesa

Los juegos de mesa son el primer elemento que fundamenta teóricamente nuestra propuesta de intervención y podemos encontrar en el sitio web de Venemedia “conceptodefinición.de” de la siguiente definición:

Los juegos de mesa son aquellos como su nombre lo indica, se juegan sobre un tablero o superficie plana; las reglas del mismo van a depender del tipo de juego, pueden participar en ellos una o más personas; para algunos juegos se requiere la aplicación de la destreza manual o razonamiento lógico, mientras que otros se fundamentan al azar.

A lo largo de la historia los juegos de mesa han sido utilizados como actividad lúdica que han acompañado al ser humano:

Hace unos 12000 años, los humanos comenzaron a reunirse en comunidades. Vivían en casas, recogían sus cosechas e intercambiaban sus excedentes con otros pueblos. Gozaban de más seguridad que sus ancestros nómadas, los cuales recorrían la tierra en busca de comida, y disponían de tiempo libre que no dedicaban al trabajo. Los juegos ocuparon esos períodos de tiempo disponible (King, 2006, p. 4)

En la actualidad el juego se ha convertido en objeto de interés de diferentes disciplinas con postulados y teorías que lo sustentan. Al respecto López de Sosoaga (2002) sostiene que:

El juego ha sido objeto de estudio desde numerosos campos de las ciencias sociales en diversas culturas y sociedades. El denominador común de estas teorías es que aceptan y defienden el fenómeno del juego por razones biológicas, antropológicas, psicológicas o pedagógicas (Citado en Gallego, 2014, p. 11).

En el campo de la pedagogía el juego siempre ha sido una estrategia importante dentro del aula que permite conducir al estudiante en el mundo del conocimiento. Tuvo sus orígenes en Grecia, y desde entonces se ha tomado como una de las formas de aprendizaje más adaptada a la edad, las necesidades, los intereses y las expectativas de los niños.

Como señalan los antecedentes se juega desde tiempos remotos, no obstante, el juego en el aula tiene una connotación de trabajo al cual se le aplica una buena dosis de esfuerzo, tiempo, concentración y expectativa, entre otros. (Torres, 2002, p. 290)

Para los autores Tudge y Rogoff (1995) mencionan que ocupar los juegos como herramienta pedagógica en los estudiantes se vuelve de gran importancia en la reflexión de su propio proceso de aprendizaje, qué es lo que están haciendo y cuáles son los resultados de esto, con tal de promover la argumentación y reflexión.

Es así que los juegos de mesa, también facilitan la participación lúdica y formas expresión hacia un aprendizaje social. Como menciona Terry Orlick (1997) “el juego es un medio ideal para un aprendizaje social positivo porque es natural, activo y muy motivador (...) Los juegos implican de forma constante a las personas en los procesos de acción, reacción, sensación y experimentación”. (p.15)

En esta misma línea Olatz Aldabaldetrekú establece que:

El juego en la infancia y la adolescencia resulta ser el mejor ensayo para la vida de la persona adulta. Los mensajes que se transmiten a través de estos juegos se graban de forma imborrable al estar vinculadas a experiencias positivas y placenteras (Citado Gallego, 2014, p. 13)

En definitiva, el juego viene a sugerir hacer una nueva forma de educación a las necesidades de un mundo globalizado, en donde por medio de oportunidades para el aprendizaje, el desarrollo humano de estudiantes y demás miembros de las comunidades educativas logre contribuir a la promoción y adquisición de habilidades para la vida para un mayor desarrollo personal y social.

3.5.2 Enfoques y modelos que inciden en las emociones y el aprendizaje

Los enfoques y modelos son los prismas por los cuales se hace necesario comprender y gestionar habilidades socioafectivas enmarcadas dentro de las políticas de convivencia escolar, potenciadas entre sí, entregando una mirada más amplia e integradora en los procesos de construcción y desarrollo de las emociones. Dentro de la literatura podemos encontrar una diversidad de ellos, los cuales ayudan a comprender y a desarrollar de forma complementaria las emociones dentro de los aprendizajes, entre los que podemos mencionar, se encuentran los siguientes:

3.5.2.1 Modelo Biopsicosocial

Este modelo plantea la visión sistémica del mundo, y que Sperry (2008) lo describe como “una propuesta integradora, comprehensiva y sistémica” (Citado en Juárez, 2011, p. 72). Para este modelo todas las etapas de un proceso de salud-enfermedad coexisten factores biológicos, psicológicos y sociales implicados. Teniendo una mirada integral de la persona y dejando de verla de manera fragmentada. Comprendiendo a la persona de un modo holístico donde la integración de los sistemas y subsistemas, están interrelacionados en un proceso dinámico y transaccional.

Para el modelo biopsicosocial cada uno de los elementos está en correlación con los otros, considerando la discapacidad como una problemática de derechos humanos, centrada en la dignidad intrínseca del ser humano, y la manera en que accede según las características médicas de la persona. “Sitúa al individuo en el centro de todas las decisiones que le afecten, y sitúa el centro del problema fuera de la persona —en la sociedad—.” (Campos y Palacios, 2007, p. 257)

3.5.2.2 Enfoque Formativo

Este enfoque tiene como finalidad enseñar y aprender a convivir con los otros por medio de la reflexión sobre la experiencia de vincularse con los demás, respetando su modo de ser y pensar. Es esta reflexión es la que posibilita convertir lo vivido en un proceso de formación y aprendizaje. Para que existan instancias de formación en relación a la conducta, se deben incorporar estrategias pedagógicas para valorar el proceso de aprendizaje de parte del estudiante. Para Ramírez (2012), es indudable que el enfoque formativo contemple la metacognición como una estrategia pedagógica y afirma:

Que nos lleva a identificar qué sabemos y que no sabemos, pero además que sentimos, que nos afecta en nuestro desempeño, qué tan bien hablamos, que tan bien nos movemos, que tan bien resolvemos... es decir que es gracias a esta habilidad que podemos adaptarnos al ambiente y salir adelante, porque con ella somos capaces de identificar si lo que hacemos es adecuado a las demandas y exigencias del entorno, si lo que sabemos es suficiente o no, o bien si lo que conocemos requiere ser modificado porque no satisface todas nuestras dudas, va en contra de la evidencia o es una creencia ciega sin fundamento que no resiste la prueba lógica de la razón. (p.1)

Cuando las faltas han dañado la convivencia y las relaciones de confianza entre las personas, se necesita consignar medidas reparatorias que vayan en beneficio de la comunidad cuyas relaciones han sido dañadas. Las conductas reparatorias enriquecen la formación valórica, desarrollan la empatía, favorece los buenos climas, reparan los vínculos dañados, y restituyen la confianza en la comunidad.

Si se quiere entregar un sentido formativo respecto de habilidades para la vida dentro del curriculum, se debe evitar que los reglamentos y normas de convivencia contengan medidas excesivamente rígidas, que terminan por no aplicarse, o excesivamente laxas, cuya aplicación termina por diluir los principios formativos que este enfoque nos plantea.

En suma; el enfoque formativo es la oportunidad de promover la construcción de una cultura de aprendizaje que lleve a los estudiantes a observar lo que hacen sobre las bases de los criterios que se han establecido de manera que puedan identificar el nivel de desempeño que alcanzan y sobre todo que pueden hacer para mejorar en el mismo (Ramírez, 2012, p. 1).

3.5.2.3. Enfoque de Derecho

En educación el enfoque de derecho considera que toda persona debe recibir una educación de calidad y el respeto de los derechos humanos. De esta manera “un enfoque basado en los derechos fomenta el acceso a la enseñanza y la participación en ella, pues favorece la integración, la diversidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación”. (UNESCO, 2009, p.7).

En Chile, la Política Nacional de Convivencia Escolar (2015) entrega un marco orientador con la finalidad de avanzar a un sistema educativo inclusivo, basado en diferentes enfoques de convivencia, de un sentido formativo que considera cambios sociales y culturales. Los enfoques en la convivencia escolar permiten visualizar una perspectiva más amplia del quehacer educativo con los integrantes de la comunidad escolar. El enfoque de derecho es uno de ellos, que considera:

A cada uno de los actores de la comunidad educativa como sujetos de derechos, que pueden y deben ejercerse de acuerdo a la legalidad vigente. Este enfoque considera a cada sujeto como un ser humano único y valioso, con derecho no solo a la vida y a la supervivencia, sino también a desarrollar en plenitud todo su potencial; reconoce también que cada ser humano tiene experiencias esenciales que ofrecer y que requiere que sus intereses sean considerados. (p.29)

Lo anterior, conlleva a mejorar la calidad de la educación, promover prácticas pedagógicas centradas en el estudiante en donde las comunidades educativas consideren estos lineamientos y reflexionen sobre su quehacer escolar centrando sus procesos de relacionarse, de enseñar y de aprender. En este sentido, el énfasis está puesto en el estudiante como sujeto de derecho, siendo entonces la convivencia una condición para lograr buenos aprendizajes. Por lo que “el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes.” (UNESCO, 2008, p. 45)

Otro organismo encargado de disminuir las barreras de desigualdad y corregir las prácticas discriminatorias a favor de un mejor desarrollo y convivencia entre los integrantes de una comunidad, es la Organización de las Naciones Unidas (2006) que basa su normativa en un enfoque de derechos humanos que se define como:

Un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo. (p.15)

Las acciones contempladas en los enfoques derechos permitirán tener consideraciones indispensables para lograr una educación integral, erradicando elementos que dificulten la convivencia y con el propósito de mitigación de necesidades.

3.5.2.4 Enfoque Participativo

Es el proceso mediante el cual, se involucra a todos quienes participan o cooperan de un programa, como es el caso de las escuela o liceo donde todos los actores de la comunidad son capaces de identificar, tomar decisiones considerando los pros y los contra en conjunto sobre el quehacer educativo a través de la reflexión mediante metodologías y herramientas que incorporen el diálogo colectivo, la participación activa de los integrantes según su rol y atribuciones, contribuyendo a formar estudiantes integrales. Por medio de este enfoque, el Mineduc (2015) en su Política Nacional de Convivencia Escolar, señalan que la dinámica del clima y la convivencia escolar se da entre todos los miembros de la comunidad educativa cuando son capaces de interactuar, fomentando una convivencia escolar respetuosa del otro/a, inclusiva, con objetivos comunes y sellos identitarios propios, que se construye y reconstruye por parte de todos los integrantes de la comunidad. Por lo tanto, el clima y la Convivencia Escolar son responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

3.5.2.5 Enfoque inclusivo

Cynthia Duck (2000), refiere que el enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. Reconoce que lo que nos caracteriza a los seres humanos es precisamente es el hecho de que somos distintos los unos a los otros, por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. La inclusión propicia la participación de los estudiantes, acogiendo a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüística u otras. Llevar a la práctica el enfoque de educación inclusiva, supone un cambio significativo tanto a nivel de la educación regular, como la educación especial que es necesario intencionar mancomunadamente, creando progresivamente las condiciones que permitan introducir las transformaciones que se requieran a partir del análisis de cada contexto nacional y de los recursos disponibles, diversificando las actividades pedagógicas de acuerdo a las características de sus estudiantes. Desde esta concepción, se desprende que a mayor sean las escuelas inclusivas, menor serán los alumnos segregados o excluidos de ellas y como consecuencia no será necesario su integración (Hernández y Mardones, 2016, p. 59). A la vez, si se toma en cuenta lo que mencionan las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (2013):

Una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto de aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional. (p.7)

3.5.2.6 Emociones y aprendizajes

El término de emoción viene del latín *emotio-onis* que significa el impulso que induce a la acción. Lo que hace que las emociones y los sentimientos sean importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, Rodríguez (2016) afirma que las emociones representan junto los procesos cognitivos un factor determinante en la adquisición de los conocimientos, es decir, si la experiencia de aprendizaje es agradable los estudiantes logran aprendizajes significativos, de lo contrario se generan procesos emocionales negativos provocando dificultades en la disciplina dentro del aula. Si las emociones son el centro del aprendizaje de cada sujeto, el desafío es poder lograr la integración de los aprendizajes y el equilibrio emocional, guiando y fortaleciendo el crecimiento como seres humanos responsables en el ámbito personal y social frente a escenarios adversos y de escasa participación familiar. Las emociones están presentes en todas las acciones de nuestras vidas tal como lo señala Maturana (1991) quien plantea que "todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto" (p.21)

Hay muchos términos para describir problemas emocionales, mentales o del comportamiento. En la actualidad, éstos están calificados de trastornos emocionales ("emotional disturbance") bajo las regulaciones del Acta para la Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA, siglas en inglés). IDEA define el trastorno emocional como: "una inhabilidad de formar o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con sus pares y maestros" (Citado en NICHCY, 2010, p. 1).

Considerando lo anterior, en relación a la realidad de la escuela a intervenir se visualizan conductas antisociales, mentiras, vandalismo, agresión verbal, física a sus pares y docentes, desinterés académico, inadecuadas relaciones con los miembros de su comunidad escolar y conductas disruptivas dentro y fuera del aula. Todas ellas nos llevan a buscar nuevas alternativas para abordar de manera inclusiva el desarrollo de habilidades socio-afectivas en los estudiantes.

Los problemas socioafectivos y conductuales son frecuentes durante la etapa escolar. Autores como Marchesi, Coll y Palacios (2004) comentan que los problemas emocionales y sociales juegan un importante papel en las dificultades de aprendizaje y en el rendimiento escolar, evidenciadas a través de deficiencias en la motivación, concentración, planificación de la conducta, mala relación con el profesor o con los compañeros, protesta ante los padres a través de su conducta escolar, bajo sentimiento de la autoestima, bajo nivel de autoeficacia y ansiedad excesiva. Es por esa razón que las instituciones, tales como MINEDUC, nos habla de una política de convivencia cuyo objetivo “es orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos” (MINEDUC, 2015). Esto se enmarca en diferentes documentos legales como son: Ley 20609 de No Discriminación, Ley 20536 de violencia escolar, Ley 20370 General de Educación².

En referencia a lo anterior, es posible comprender cuando autores como Bisquerra y López (2003) nos plantean que existen diferentes motivos para incluir un programa de educación emocional en el ámbito educativo, dentro de ellos se encuentran:

- Las competencias socio-emocionales son un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida.
- Hay un interés creciente por parte de los educadores sobre temas de educación emocional.
- La necesidad de aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo.

² http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201311281730000.LEY-20609_no_discriminacion.pdf
http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109221119290.ley_violencia_escolar.pdf
http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf

- La necesidad de preparar a los niños en estrategias de afrontamiento para enfrentarse a situaciones adversas con mayores probabilidades de éxito. (p. 10-11)

Las competencias emocionales deben articularse a través de diversas acciones educativas, otorgando el desarrollo emocional como fundamento para la acción social y el entendimiento con el medio. De esta forma comprendemos que la educación emocional, la cual ha de aspirar a colaborar en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del individuo, dota de herramientas y estrategias emocionales que le permitan afrontar de forma coherente, digna y consciente los retos y demandas que le plantea la vida cotidiana (Álvarez, 2001).

3.4.2.7 Socioafectividad

El concepto de socioafectividad hace referencia a lo social y lo afectivo, se basa en las relaciones de interdependencia de los seres humanos, en las cuales se observan varios niveles: el individual y el grupal, a nivel familiar, en la organización educativa, o a nivel comunitario. Según Patricio Alarcón (2013), la socioafectividad es como el aire y señala la importancia de este concepto en dos puntos, el soporte afectivo y el sentido de pertenencia, al mirar el comportamiento de un individuo, tanto positivo adaptativo, como inadecuado y disruptivo, seremos capaces de ampliar las posibilidades de incluir, es decir; no basta con saber, sino que hay que actuar de forma concreta en las escuelas. Es así como el trabajo de la socioafectividad se potencia en el jugar:

El ¿cómo abordar en el contexto educativo para incluir? es una pregunta abierta, siempre disponible a mejores y más actualizadas respuesta. Sin embargo, no basta con responder, se requiere con urgencia traducir las propuestas en acciones concretas, tanto en la formación docente, como en el quehacer educativo cotidiano. Son muchos docentes y estudiantes que necesitan un despertar más sano y más feliz, es decir, sentirse más libres y más amados. (p.86)

A partir de lo anterior, cobra real importancia la investigación que se pretende llevar a cabo, debido a que una vez identificada la problemática, se enmarca en este concepto y es posible abordarla a través de una intervención que potencie aspectos socioafectivos, orientada a generar metodologías dentro del aula para la adquisición de habilidades para vida que promueven una sana convivencia escolar entre las y los estudiantes.

El ser humano es un ser social, que está en permanente interacción con el mundo, donde los comportamientos sociales se aprenden a lo largo de la vida. Este desarrollo psicosocial también llamado “desarrollo socioafectivo” para autores como López, Etxebarria, Fuentes, y Ortiz (2011) entienden este concepto como:

Una dimensión evolutiva, que implica procesos de socialización múltiples, que inician con la inmersión del niño a un contexto social, y van desde la generación de vínculos afectivos, adquisición de normas y costumbres, formas de comportamiento, roles sociales, hasta la construcción de la personalidad y la forma única de estar en el mundo, para el estudio del concepto, toman en cuenta las emociones, el apego, las formas y agentes de interacción social, la construcción del yo, entre otros (p.23).

Para Ragmanoli, Mena y Valdés (2007) siguiendo la misma línea afirman que:

Se ha estudiado, que el formar en habilidades socio afectivas y éticas tiene un profundo valor en sí mismo al ofrecer el desarrollo de herramientas que permitan a los niños y adolescentes desenvolverse, relacionarse mejor, y tomar decisiones de acuerdo a sus prioridades valóricas, en un mundo cada día más complejo y lleno de mensajes valóricos contradictorios (p.1)

Las escuelas constituyen un espacio de interacción y socialización permanente y que Ragmanoli et al., (2007) también lo contemplan:

La escuela es un lugar idóneo para el desarrollo de las habilidades socioafectivas y éticas. Es el primer encuentro que tienen los niños con una representación de la sociedad, interactuando con desconocidos, personas que no son parte de sus familias (p.6)

3.5.2.8 Habilidades para la vida

El término Habilidades para la Vida (HpV) ha presentado una evolución a lo largo de su estudio, llegando a conocerse con términos como asertividad, habilidades sociales, competencia psicosocial, competencia social entre otras. Para esta propuesta de intervención hablaremos de Habilidades para la Vida, que planteadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) son definidas como aquellas capacidades psicosociales que contribuyen a mantener un estado de bienestar mental y expresarlo a través de un comportamiento adaptativo y positivo en sus interacciones con las/los demás.

El origen de las HpV en las escuelas formales surge a partir de 1993 como una iniciativa OMS, con el propósito de entregar herramientas que generen actitudes en niñas, niños y adolescentes que les permitan disfrutar la vida, lograr un desarrollo físico y mental saludable, ya que se consideraba que no estaban “suficientemente equipados con las destrezas necesarias para enfrentar los enormes desafíos y presiones del mundo contemporáneo” (Citado en Mantilla, 1999, p.4)

Inicialmente las HpV fueron promovidas por la OMS con el objetivo de ser una estrategia que previene enfermedades y promoviera la salud. En el año 2003 la OMS, juntamente con UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, las definieron como un “grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales que pueden orientarse hacia acciones personales, interpersonales y aquellas necesarias para transformar el entorno de manera que sea propicio para la salud”. En otras palabras, son “destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (Mantilla, 1999, p.7). Del mismo modo la Organización Panamericana de la Salud (OPS) señala que son “un aspecto clave del desarrollo humano —tan importante para la supervivencia básica como el intelecto— es la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para enfrentar problemas. (Citado en Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001, p. 6).

La OMS reconoce que son muchas las competencias necesarias para la vida. Sin embargo, selecciona diez como esenciales para enfrentar con éxito los retos del mundo

contemporáneo. El desarrollo de este grupo de diez habilidades permitiría un bienestar saludable e integral de cada persona.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) en el 2001 también señala que: “Estas favorecen comportamientos saludables en las esferas físicas, psicológicas y sociales. Comprende tres categorías de habilidades: sociales, cognitivas y para el control de las emociones”. (Citado en Arévalo et., al, 2001, p.1)

De lo anterior, autores como Víctor Martínez (2014) definen cada una de las diez habilidades para la vida, que además para una mejor comprensión han sido clasificadas en tres grandes grupos de acuerdo con lo planteado por la OPS: habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades para el control de las emociones. A continuación, se presenta cada grupo en un cuadro resumen:

Tabla 4. CUADRO DE HABILIDADES SOCIALES

HABILIDADES SOCIALES
Son aquellas conductas que permiten comunicarnos de forma adecuada para relacionarnos con los demás.
1. Autoconocimiento: Comprender nuestro ser, carácter, fortalezas, actitudes, valores, gustos y disgustos; construyendo el sentido acerca de sí mismos, de las demás personas y del mundo. 2. Empatía: Ponerse desde el lugar de otra persona para comprenderla mejor y responder de forma solidaria, de acuerdo a las circunstancias. 3. Comunicación asertiva o efectiva: Expresar con claridad, y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita y saber escuchar e interpretar lo que se siente, piensa u ocurre en determinada situación. 4. Relaciones interpersonales: Ser capaz de crear y mantener relaciones interpersonales significativas, así como de finalizar con aquellas que impiden el crecimiento personal.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. CUADRO DE HABILIDADES COGNITIVAS

Habilidades cognitivas Son capacidades y procesos mentales que facilitan el conocimiento necesario para realizar una tarea y desenvolverse en el entorno.
5. Toma de decisiones: Evaluar distintas alternativas, considerando las necesidades, capacidades, criterios y las consecuencias de las decisiones, no sólo en la vida propia sino también en la ajena. 6. Solución de problemas y conflictos: Transformar y manejar los obstáculos y conflictos de la vida diaria de manera flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social. 7. Pensamiento creativo: Aprender a usar la razón y la emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos, entre otros. Para ver las cosas desde perspectivas diferentes, permitiendo de manera original inventar, innovar y emprender. 8. Pensamiento crítico: Aprender analizar, cuestionar, preguntar e investigar antes de aceptar las cosas de forma crédula. Siendo capaz de llegar a conclusiones propias sobre la realidad.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. CUADRO DE HABILIDADES PARA EL CONTROL DE EMOCIONES

Habilidades para el control de emociones Son aquellas destrezas que me permiten expresar mis sentimientos frente a una determinada situación.
9. Manejo de emociones y sentimientos: Conocer cómo es su propio mundo afectivo obteniendo una mayor relación entre el propio mundo emocional y el de las demás personas para enriquecer la vida personal y las relaciones interpersonales. 10. Manejo de tensiones y estrés: Identificar a tiempo las causas de tensión y estrés en la vida cotidiana, sabiendo reconocer sus diversas manifestaciones, y encontrar la forma de eliminarlas o compensar de forma saludable.

Fuente: Elaboración propia.

Apoyando las ideas anteriores se encuentran los planteamientos de las metas educativas para el 2021 elaborado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), los cuales mencionan que:

Es preciso, por tanto, fomentar la participación en el ámbito escolar y propiciar un clima satisfactorio que ayude a los alumnos a vivir juntos y a ser tolerantes y solidarios. Es necesario promover innovaciones y encontrar estrategias que sean atractivas para ellos y les permitan, a través de la acción, aprender el ejercicio de los valores. (OEI, 2010, p.250).

En base a lo anterior, este proyecto se vuelve relevante, ya que, al darle importancia a las habilidades para la vida, pueden generar en el aula la construcción de agentes de cambio permanentes en las prácticas pedagógicas.

En 1990 la Organización Panamericana de la Salud (OPS) definía la Salud Mental como la capacidad de establecer relaciones interpersonales armoniosas. (Citado en Hidalgo y Abarca, 1990, p. 266). Entregando –de entrada- un lugar de relevancia primaria al establecimiento de vínculos saludables como elemento de bienestar y desarrollo personal. Si bien esta definición no es la que se encuentra más vigente hoy, sí permite valorar la importancia que puede llegar a tener el desarrollo de habilidades para la vida en la formación de una persona. Al mismo tiempo, desde una mirada más amplia, se han entendido las habilidades para la vida como el conjunto de las competencias que promueven el bienestar subjetivo y social, que permiten obtener resultados positivos de salud y derivan en un desarrollo productivo a todo nivel, promoviendo relaciones sociales sanas y contribuciones a la sociedad de la que forma parte el individuo. En este mismo sentido, la Fundación Jacobs (2011) trabaja fomentando las habilidades para la vida en niños y adolescentes con el objetivo de comprender cómo funciona el mundo y, por lo tanto, de cómo deberían enfrentarlo “las habilidades para la vida ayudan a los jóvenes a navegar entre los retos de la vida cotidiana. Les permiten convertirse en adultos sanos, responsables y productivos” (p.9).

En base a lo anterior, la Fundación Jacobs propone una nueva definición de habilidades para la vida en donde enmarca su trabajo desde una nueva mirada:

Para los jóvenes, las habilidades para la vida son las aptitudes que les permiten hacer frente a los retos que les presenta la vida de forma adecuada a su edad y a su experiencia. Favorecen un desarrollo personal sano, positivo y productivo y hacen posible importantes contribuciones a la sociedad. (p. 12)

3.6 Metodología

En este capítulo se presentan cuáles son los mecanismos empleados para realizar esta investigación. Se definen el tipo de enfoque metodológico a utilizar, la forma en que se realizará la investigación. También se encuentra definidos los elementos de evaluación utilizados para esta propuesta de intervención educativa, las actividades y estrategias del proyecto de intervención y la presentación de los recursos utilizados.

3.6.1 Enfoque Metodológico

El proyecto se define como una investigación cualitativa, pues se considera que este diseño investigativo resume las características necesarias que permiten una aproximación a los sujetos investigativos desde los conocimientos que poseen sobre el tema que se indaga. En ese sentido, de acuerdo con lo señalado por María Paz Sandín (2003), quien cita a Strauss y Corbin (1990), los que conciben que:

Por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo. (p.121)

Nuestra indagación busca que las y los niños nos entreguen información sobre su desenvolvimiento o actitud durante el juego y de su forma de aprendizaje, para así, finalmente, ver el trabajo de habilidades para la vida desarrolladas mediante la utilización de diversos juegos de mesa que se les presentarán en cada sesión.

Es por esta razón, que la metodología de trabajo del proyecto se basa en la realización de cinco talleres, una vez a la semana en una escuela municipal de la provincia del Maipo, dichos talleres estarán a cargo de un profesor tutor, que reunidos con un

grupo de seis estudiantes, pretende trabajar la adquisición de habilidades para la vida, mediante la utilización de diversos juegos de mesa.

Posicionados desde el paradigma constructivista, para lo cual, cada sesión tendrá un objetivo de trabajo y que mediante el uso de un juego de mesa específico, se pretenderá potenciar y afianzar diferentes habilidades en cada sesión cumpliendo con el objetivo del plan de intervención. Para el logro de este plan de trabajo, se ha investigado y analizado sobre las distintas miradas que emergen sobre este tema; siendo nuestro punto de encuentro y desencuentro, las diversas perspectivas distintas a los modos de concebir y entender la importancia del desarrollo de habilidades para la vida mediante la utilización del juego.

Es en este paradigma donde se concierne que el proceso de enseñanza y aprendizaje se observa y se lleva a cabo como un procedimiento activo, colaborativo e interactivo del ser, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción y que autores como John Abbott y Terence Ryan (1999) mencionan que:

Cada alumno estructura su conocimiento del mundo a través de un patrón único, conectando cada nuevo hecho, experiencia o entendimiento en una estructura que crece de manera subjetiva y que lleva al aprendiz a establecer relaciones racionales y significativas con el mundo (Citado en Valcarse, 2013, p.1)

Por lo tanto, el constructivismo busca prestar herramientas a las y los estudiantes a internalizar, reorganizar o transformar nuevos tópicos tras el desarrollo de nuevos aprendizajes, lo cual deriva a nuevas estructuras cognitivas (Grennon y Brooks, 1999).

Para la realización de esta investigación, este proyecto recoge elementos de la "investigación acción" la cual proviene del autor Kurt Lewis y fue utilizado por primera vez en 1944. La expresión de investigación-acción posee diversas definiciones y con gran variedad de prácticas, principalmente hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. En el ámbito educativo la

bibliografía hace referencia a expresiones tales como; investigación en el aula, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación crítica, etc. Cuando hablamos de investigación-acción educativa se define como un conjunto de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Dicha investigación tiene como objetivo identificar estrategias, que luego serán llevadas a la observación, reflexión y si es necesario, cambios. Latorre (2005).

Latorre (2005) señala en su libro *La investigación-acción; conocer y cambiar la práctica educativa*, si el docente tiene como finalidad mejorar, innovar, comprender los procesos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación, la investigación-acción es la estrategia más adecuada para lograr el objetivo, cuyo proceso se configura en torno a cuatro fases planificación, acción, observación y reflexión. Siendo necesario mencionar que, al momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación.

Se utilizó este tipo de investigación ya que a partir de la temática planteada se busca mejorar y transformar una necesidad que se expresa de manera transversal en los establecimientos educacionales del país. Para lo cual se planificaron sesiones de intervención sistemáticas, para luego realizar una observación y reflexión a partir de lo realizado.

3.6.2 Propuesta de intervención educativa

Rodríguez Espinar y col. (1990) definen por plan o propuesta de intervención “un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientada a unas metas, como respuesta a esas necesidades, con una teoría que lo sustente”. (Citado en Cabrera y González, 2011, p.7)

Una intervención educativa, es un programa específico cuyo objetivo es abarcar una necesidad escolar ya sea particular o general de un establecimiento. Este tipo de intervención es específica y formal, es decir cuenta con un determinado tiempo y periodo de acción.

Se realizó una propuesta de intervención educativa, a realizarse en cinco sesiones planificadas y sistemáticas, cuyo objetivo apuntan a favorecer y fortalecer la sana convivencia entre los estudiantes a través del juego.

3.6.3 El contexto de intervención y sus participantes

El grupo está compuesto por 6 estudiantes y sus edades fluctúan entre los 9 y 10 años, son 5 varones, 3 de ellos con mucha carga energética y poco controlada, una niña con liderazgo basado en la fuerza física. Todos integrantes del Programa de Integración Escolar del establecimiento con diagnósticos Transitorios y Permanentes, también existe vulnerabilidad en algunos, que se manifiesta, entre otras formas, en relaciones socio-afectivas marcadas por la agresividad. Varios de ellos presentan hojas de vida con muchas anotaciones negativas, como: golpear a sus compañeros, salir de la sala sin autorización, referirse con groserías a los compañeros; Incluso en los recreos se registran episodios descritos como: “juegan a lanzarse piedras”, peleas con niños de otros cursos, insultos, etc. A nivel pedagógico se observan dificultades en la adquisición de contenidos registrando bajas calificaciones.

3.6.4 Actividades y estrategias del proyecto de intervención

Las actividades y estrategias realizadas a lo largo del proyecto de intervención serán cinco sesiones, las cuales contemplan una sesión de convocatoria, donde se presentan los objetivos del taller y una descripción de las cuatro sesiones siguientes; las cuales trabajarán diversas habilidades, como:

- I. Comunicación: se trabajará a través de entornos comunicativos y didácticos, facilitando la comunicación efectiva y la constante comunicación del medio con el sujeto.
- II. Trabajo en Equipo: La suma de las partes hace el todo, como bien se declara el título de la sesión, la cual hace referencia al trabajo cooperativo en un contexto empático.
- III. Resolución de problemas: La motivación nace desde instancias donde debemos responder a algo de manera asertiva y clara, es por eso que en esta sesión se trabajan esas dos habilidades.
- IV. Creatividad: El uso de la creatividad no solo está en el arte, sino, está en cualquier situación frente al medio, esta sesión se trabajó bajo esa premisa.

SESIÓN 1: CONOZCÁMONOS

Módulo: Convocatoria.

N° sesión: 1

Título: Únete a la travesía.

Encargado: Profesor.

Objetivos: Generar interés y captar la atención de los estudiantes.

Habilidades: Comprender la importancia de las habilidades para la vida.

Emociones de los estudiantes: Motivación en los estudiantes por la significancia del taller.

PROCEDIMIENTO

Inicio: Saludo cordial de parte del profesor a los estudiantes. Luego se organiza una pequeña presentación de los juegos y de la importancia de habilidades blandas. (5 min)

Desarrollo:

1. Introducción (5 min):

- En el lugar designado se debe presentar algún juego para jugar libremente por ser primera sesión.

2. Práctica guiada (30 min)

- Motivar a los estudiantes a ocupar sus habilidades blandas en el desarrollo de las clases y en su vida cotidiana, por ejemplo, a través de los juegos.

Cierre:

-Hacer un cierre con algunas ideas generales sobre esta intervención.

Recursos (juegos):

-Póker de bichos, UNO, Love letter.

-Hoja de registro de actividad.

SESIÓN 2: A VER, COMO SE DICE

Módulo: Comunicación.

N° sesión: 2

Título: Odisea en la comunicación.

Encargado: Profesor.

Objetivos: Comprender y analizar los componentes de comunicación que permitan entender y hacerse comprender entre el interlocutor y los oyentes.

Habilidades: Valorar la comunicación en todas sus funciones.

Emociones de los estudiantes: Generar nuevas y altas expectativas sobre este innovador método en el desarrollo de habilidades para la vida.

PROCEDIMIENTO

Inicio: Saludo cordial de parte del profesor y del ayudante hacia los estudiantes.

- Nos reunimos en grupo y nos presentamos, dando nuestro nombre y mencionando lo que nos gusta hacer (5 min.)

Desarrollo:

1. Introducción (5 min):

- Se mostrará el objetivo de la clase: Comprender y analizar los componentes de comunicación que permitan entender y hacerse comprender entre el interlocutor y los oyentes.

- Se responderán algunas dudas y/o comentarios que surjan durante la actividad.

2. Práctica Guiada (30 min)

- En esta sesión se jugarán juegos donde la comunicación es el foco de cada juego. Como, por ejemplo, El Dixit o Story Cubes.

- Para finalizar la actividad se realizará una evaluación general, donde los estudiantes demuestren lo que sintieron al jugar, dando paso a una reflexión sobre los problemas de comunicación que enfrentan durante el taller y el día a día en el aula de clases, para así finalmente comentar algunas soluciones a esos problemas.

Cierre:

-Se hará un breve análisis sobre lo importante que es la comunicación y que esta está en todas partes. Por lo tanto, se hará un breve resumen de la unidad. (5 min)

Recursos (juegos):

- Póker de bichos, Isla prohibida, love letter hobbit, el uno.
- Hoja de registro de actividad
- Hojas blancas.

SESIÓN 3: LA SUMA DE LAS PARTES HACE UN TODO

Módulo: Trabajo en equipo

N° sesión: 3

Título: Todos para uno y uno para todos.

Encargado: Profesor

Objetivos: Valorar el trabajo en equipo como eje fundamental de las relaciones sociales.

Habilidades: Organizar y sintetizar el trabajo en equipo.

Emociones de los estudiantes: Sentirse parte de cumplir un objetivo en conjunto.

PROCEDIMIENTO

Inicio: Saludo cordial de parte del profesor y se hace una lluvia de ideas para valorar la importancia del trabajo en equipo. (5 min.)

Desarrollo:

1. Introducción (5 min):

-Se presenta el objetivo de la clase: Valorar el trabajo en equipo como eje fundamental de las relaciones sociales.

- Se mostrarán algunas imágenes que reflejen subjetivamente el trabajo en equipo las cuales deberán ser explicadas por el ¿Por qué esa imagen y no otra?

2. Práctica Guiada (30 min)

- Motivar a los estudiantes a que trabajen en equipo y relacionen a través de la utilización de la Isla prohibida.

Cierre:

- Se hará una reflexión final del taller, donde los estudiantes deberán responder sobre la importancia del trabajo en equipo, tras haber terminado el juego.

Recursos (juegos):

- Hoja de registro.
- La isla prohibida.

SESIÓN 4: CADA PROBLEMA UNA META

Módulo: Resolución de problemas.

N° sesión: 4

Título: Reforzando los fuertes de lucha personal

Encargado: Profesor

Objetivos: Investigar, conocer y planificar las diferentes formas de resolver un problema.

Habilidades: Aplicar alternativas de solución de problemas.

Emociones de los estudiantes: Apremiar el apoyo mutuo para resolver problemas.

PROCEDIMIENTO

Inicio: Saludo cordial de parte del profesor y se empieza a desarrollar un problema de lógica mental con palitos de fósforos ($6+4=4$) para motivar a participar a los estudiantes.
(5 min)

Desarrollo:

1. Introducción (5 min):

-Se presenta el objetivo de la clase: "Investigar y conocer las diferentes formas de resolver un problema."

2. Práctica Guiada (30 min)

-Esta actividad se podrá realizar con un grupo de seis estudiantes, los cuales deberán dividirse en dos grupos de tres y jugar un juego llamado CONCEPT, el cual dentro de sus reglas está la participación en grupo y el descifrar ciertos enigmas para poder resolver los problemas y sumar puntos.

Cierre:

-Se hará una reflexión final sobre las dificultades y ventajas de resolver problemas en común, como por ejemplo la división de tareas en el grupo.

Recursos (juegos):

-Juego de mesa Concept.

-Hoja de registro.

SESIÓN 5: CREATIVIDAD

Módulo: Creatividad

Nº sesión: 5

Título: La creatividad como algo fundamental

Encargado: Profesor

Objetivos: Utilizar ideas creativas en la aplicación de diversos juegos y/o situaciones.

Habilidades: Resolver problemas de forma creativa usando diversas alternativas ingeniosas.

Emociones de los estudiantes: Actuar de manera creativa para resolver problemas.

PROCEDIMIENTO

Inicio: Saludo cordial de parte del profesor hacia los estudiantes.

-Se ordena a los alumnos para hacer la dinámica de construye una historia con el Storycubes (5 min)

Desarrollo:

1. Introducción (5 min):

-Mostrar el objetivo del taller "Utilizar ideas creativas en la aplicación de diversos juegos

de estrategia”

- Dar ejemplos sobre el uso de la creatividad en la vida diaria: Por ejemplo, formas de organización.

2. Práctica Guiada (30 min)

- En una hoja llevar un desafío sobre “cómo sobrevivir en un planeta desierto, en el cual no se puede respirar, pero si se puede practicar la agricultura”.

Los estudiantes, en grupo, deben ser capaces de crear una vida sustentable y autovalente para sobrevivir dentro del planeta. Para eso deberán repartir las diferentes funciones que se necesiten para sobrevivir en ese planeta, por ejemplo, encargado de reciclar el agua. Luego de terminar la planificación se deberá compartir con el tallerista, el cual deberá sacar algunas conclusiones sobre su planificación.

Cierre:

- Se comentará el uso de la creatividad a diario y la importancia de ella en todas las acciones cotidianas.

Recursos (juegos):

- Hojas en blanco.
- Pócker de bichos.

3.6.5 Recursos didácticos-pedagógicos

A juicio de quienes investigan, los juegos son una herramienta pedagógica que resulta beneficiosa dentro del aula, potenciando el desarrollo de habilidades socioemocionales cuyo efecto positivo permite el fortalecimiento de una sana convivencia entre los estudiantes. Los autores Lifer y Bloom (2000) definen juego como:

La expresión de estados intencionales, las representaciones en la conciencia construidas a partir de lo que el niño sabe y sobre lo que está aprendiendo de eventos que suceden. Consiste en actividades espontáneas, que ocurren naturalmente con objetos que comprometen la atención y el interés del niño. El juego puede o no

involucrar a cuidadores o pares, puede o no involucrar el despliegue de afecto, y puede o no involucrar la simulación o el cómo sí... (Citado en Silva, 2004, p.200)

Es por esa razón que se entiende el juego como una mezcla de sentimientos, emociones y acciones y hace necesaria su intervención y mediación en su práctica. Desde esa mirada se entiende que los juegos, en general, son funcionales en actividades pedagógicas y mediadores en los entornos de aprendizajes.

A razón de lo anterior, se decidió trabajar con seis juegos que permitan desarrollar diversas habilidades. Los cuales se describen a continuación:

El Pócker de Bichos®: Corresponde a un juego de destreza y habilidades comunicativas, donde los jugadores deben persuadir en la decisión de su contrincante. El juego está compuesto por 60 cartas de ocho tipos de insectos animados.

El Fantasma Blitz®: Es un juego de atención y acción, donde a través de un mazo de cartas se deben sacar objetos (botella, sillón, libro, fantasma y ratón) según dos formas, de primera instancia se saca la que aparece exactamente según está en la carta y si no aparece ninguna igual a los dibujos, se debe sacar la que no aparece.

Story Cubes®: Es un juego donde se apela a las habilidades creativas y la coherencia para contar historias que los dados anuncian según sus imágenes.

Dixit®: Es un juego de conceptualización a través de imágenes.

La Isla Prohibida®: Es un juego colaborativo donde se debe recuperar cuatro tesoros antes de que la isla se inunda, se premia el trabajo colaborativo y en equipo.

Concept®: Es un juego donde se debe descifrar una oración, palabra, película, cosa o acción mediante un tablero lleno de imágenes.

Al implementar estos juegos como apoyo pedagógico dentro del aula, fue de gran importancia, debido a que juegos según sus características y su forma de jugar permitieron desarrollar cada habilidad descritas en las sesiones, sin la necesidad de creación de materiales de apoyo. Solo se hicieron adaptaciones dependiendo del contexto y el clima del aula a cargo del profesor de la sesión, lo que tampoco fue un obstáculo para el buen desarrollo del juego y el cumplimiento de su objetivo.

Tras la revisión del documento del *Observatorio del juego*³ y nuestra propia experiencia entorno a la aplicación de estos juegos se realizó la siguiente tabla, la cual contiene las habilidades a trabajar según el programa de habilidades para la vida.

Tabla 7. Habilidades que se desarrollaran por cada juego.

	Habilidades para la vida				
Juegos	Comunicación	Empatía	Creatividad	Trabajo en equipo	Pensamiento Crítico
Póker de Bichos ®	x	X	-	-	x
Fantasma Blitz ®	x	-	x	-	x
Story Cubes ®	x	-	x	-	x
Dixit ®	-	X	x	-	x
La isla Prohibida ®	x	X	x	x	x
Concept ®	x	X	x	x	x

Fuente. Elaboración propia.

³ Observatorio del juego. Definición página 5.

Los juegos utilizados durante esta intervención no solo se desarrollan en estas cinco habilidades, sino que de manera transversal podemos evidenciar el trabajo de habilidades que se entrelazan con los objetivos del currículum de la siguiente manera:

Tabla 8. Tabla organizadora de habilidades curriculares.

	Habilidades Curriculares⁴				
Juegos	Identificar	Comprender	Analizar	Clasificar	Juzgar
Póker de Bichos [®]	x	X	x	-	-
Fantasma Blitz [®]	x	X	x	x	x
Story Cubes [®]	x	-	x	x	-
Dixit [®]	-	-	x	x	x
La isla Prohibida [®]	x	X	x	-	x
Concept [®]	x	X	x	-	x

Fuente. Elaboración propia.

En esta tabla y la anterior se puede concluir que durante el juego se desarrollan múltiples habilidades, es por eso que entendemos el juego como una herramienta pedagógica muy potente y necesaria en el desarrollo del aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la vida de una persona.

⁴ Habilidades Curriculares: Son los objetivos de aprendizaje orientados a desarrollar las capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad, contenidos en el currículum nacional, las cuales se espera los y las estudiantes desarrollen en cada uno de los niveles educativos de su proceso escolar. (Bases Curriculares Educación Básica 2012, Ministerio de Educación, Chile).

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se realizará una muestra de los resultados de la intervención desde dos aristas. Primero, veremos un análisis de las reacciones de los estudiantes frente a la realización del taller, su significado y la importancia que pueden generar los espacios del juego. Además de la apreciación de la profesora jefe, entorno a la intervención destinada a su curso de las sesiones con los juegos de mesa. Por último, se describe la presentación de los pasos que permitieron recopilar la información para obtener los resultados finales.

4.1 Focus Group

Según Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) mencionan que los focus group, comprenden técnicas de investigación, que se llevan a cabo mediante dinámicas grupales, cuyo objetivo es obtener información a través de la exploración que se realiza a los sujetos para recabar información, los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales.

Utilizar el focus group como herramienta, para la evaluación de la intervención realizada, permitió obtener información de los estudiantes de forma libre y reflexiva acerca de los aportes del juego para la sana convivencia.

4.2 Entrevista

Autores Díaz, Torruco, Martínez y Valera (2013) define la entrevista como una conversación con un determinado fin, distinto al hecho de conversar. Correspondiente a un instrumento técnico de gran utilidad en las investigaciones cualitativas, ya que permite recabar datos de forma flexible y dinámica y es utilizado mayormente en las investigaciones cualitativas, para recabar datos.

El tipo de entrevista a utilizar corresponde a una entrevista semiestructurada y los autores Díaz et al. (2013) las definen como aquellas que:

Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (p. 163)

Este tipo de entrevista permite la posibilidad que los entrevistados expresen puntos de vista de una manera más abierta, a diferencia de una entrevista estructurada que flexibilidad es menor, lo que conlleva a una falta de adaptación del sujeto que se entrevista y existe una menor profundidad en el análisis. (Flick, 2007)

4.3 Análisis de resultados de las intervenciones

En este apartado, se analizan las apreciaciones de los estudiantes y la profesora jefe entorno a las sesiones de los juegos, que permitieron obtener datos relevantes para la triangulación de la información con el sustento teórico.

4.3.1 Recuerdo y juego

Tras la realización de los talleres, ocurrieron bastantes hechos importantes. Uno de ellos, es el recuerdo de los juegos que se utilizaron en las sesiones pasadas. De esta forma, comprendemos cuando Ausubel (1976) se refiere la idea de aprendizaje significativo, el cual se basa en un acto repetitivo de interés por parte del sujeto, por lo tanto, se mantiene un sentido en ese algo que se conoce o se puede llegar a conocer. Esto lo vemos reflejado al momento de preguntar sobre los juegos que ocupamos las sesiones pasadas a lo que los estudiantes respondieron: “AN2: Ese!, que era de adivinar animales - AN1: Teníamos que adivinar animales, y uno tenía que decir “paso” y podía pasar a otro para ver cuál era” (Refiriéndose al juego el póker de bicho).

Lo anterior evidencia los conocimientos previos en torno al juego que mantienen los y las estudiantes del taller, por lo tanto, se entiende que la significatividad en el aprendizaje sólo será posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto, en otras palabras, se aprenden de manera no literal sino sustantiva, captando su significado, y relacionándolos con aspectos pertinentes de la estructura cognoscitiva de una manera no arbitraria (Ausubel, 1976). Para este autor, aprender es comprender lo conocido. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrada en nuestra estructura del conocimiento. Con respecto a lo anterior, se entiende que Ausubel prioriza en la forma “mecánica” de realizar los proceso educativo, en donde los conocimientos previos cumplen un rol fundamental en este camino de la enseñanza, ya que él nos comenta enfatiza en activar esta idea para que los alumnos se sientan comprometidos con lo que se enseñaran, por eso, los profesores en la actualidad suelen empezar sus clases con “y ustedes que saben del contenido x” por lo tanto, la presentación de ideas básicas de un contenido antes de la presentación de los términos propiamente de los contenidos, esto ayudará a un desenvolvimiento más activo por partes de los alumnos, en lo que se aprenderá, además la utilización de definiciones claras y precisas, en palabras que sean más entendibles, para tener una base lingüística para seguir avanzando en el vocablo.

4.3.2 Compartimos y es divertido

Compartimos y nos divertimos, son dos adjetivos que se menciona gran parte de las sesiones realizadas en el taller, comentarios como “AN6: El Póker de bichos. Porque... compartimos más y es divertido”. Esta visión, al igual que otras, fueron el punto de fuga en la realización del taller, ya que durante la realización de este se fueron observando conductas poco habituales en los participantes, entre los cuales, aquellos que no compartían y mantenían distancia en el aula regular fueron cambiando su actitud y no solo se percibe como una arista investigativa, si no que los sujetos a investigar lo mencionan más de una vez, por ejemplo, cuando ellos dicen: “AN3: Aprendí a convivir con el AN1, con AN6...” o también “AN2: (...) un niño no tiene casi ningún amigo y te así amigo de él (A través del juego) (...) y después todos querrán juntarse contigo.” Es por esa razón que se entiende que el ser humano, en su generalidad, es un ser social, que está en permanente interacción con el mundo, donde los comportamientos sociales se aprenden a lo largo de la vida (López et al., 2011). En referencia a lo anterior, se comprueba lo que comenta Rodríguez (2016), ya que afirma que las emociones representan, junto los procesos cognitivos, un factor determinante en la adquisición de los conocimientos, es decir, si la experiencia de aprendizaje es agradable los estudiantes logran aprendizajes significativos, como se reflejado en el siguiente comentario: “AN2: Lo positivo de esto (...) lo positivo del Fantasma Blitz es que usa la estrategia y la inteligencia.”

Es por esta razón que, si vemos y/o analizamos el aprendizaje de cada sujeto, el desafío mutará y deberá poder lograr la internalización de los aprendizajes y el equilibrio emocional, guiando y fortaleciendo el crecimiento como seres humanos responsables en el ámbito personal y social. Siguiendo en esta misma línea, se desprende una observación bastante interesante por parte de un estudiante: “AN4: (...) cuando está molesto y después estamos jugando y ahí no se pone molesto. Lo enseña a, como se llama, a convivir con los otros.

Por lo tanto, se entiende que es preciso fomentar la participación en el ámbito escolar y propiciar un clima satisfactorio que ayude a los alumnos a vivir juntos y a ser tolerantes y solidarios (OEI, 2010). De esta forma, se entiende el carácter de urgencia en realizar este y otro tipos de actividades que profundicen la adquisición de habilidades para la vida, para así, mejorar la calidad de vida social de nuestros estudiantes en contextos de aprendizaje y en comunidad.

4.3.3 Ayuda a los niños

Las competencias emocionales deben funcionar de manera integral y a la vez ser capaces de funcionar a través de diversas acciones educativas, de esta forma se podrá otorgar el desarrollo emocional como fundamento para la acción social y el entendimiento con el medio. Una de las acciones educativas que se ponen en práctica durante el taller es la vinculación de habilidades para la vida y el trabajo minucioso con juegos de mesa en pos al desarrollo de habilidades y emociones, entregando resultados positivos entorno a la participación activa de los estudiantes en el aula y en la comunidad educativa. Esta reflexión se ve reflejada en la última parte del focus group, donde se comentan cosas como: “AN2: Este taller ayuda los niños como que están un poco flojito en los estudios lo aleje de la flojera entonces empiezan a estudiar y pueden hacer una carrera más libre.”

De esta forma comprendemos que la educación emocional, la cual ha de aspirar a colaborar en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del individuo, dota de herramientas y estrategias emocionales que le permitan afrontar de forma coherente, digna y consciente los retos y demandas que le plantea la vida cotidiana, como bien menciona AN2, cuando nos comenta que: “Cuando jugamos como que, lo que tiene, lo que tiene se les va y empiezan a estudiar”. En esta misma línea, vemos que afirmaciones como las de Ragmanoli et al. (2007) comentan que luego de diversas experiencias se demuestra que formar a los estudiantes en torno a habilidades socioafectivas son de un

profundo valor, ya que, ofrecen un sin fin de herramientas para que las y los estudiantes se enfrenten a la realidad.

Cuando hablamos de habilidades para la vida se hace referencia a una descripción de ciertos tópicos que hilan de manera colaborativa y de forma transversal el aprendizaje, por ejemplo, durante la ejecución del taller se abordaron ciertas temáticas, como por ejemplo el autoconocimiento, donde se observaron cambios sustanciales, como por ejemplo su carácter, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos; fueron coincidentes durante la acción del taller, construyendo de esa forma diversos sentidos acerca de su existencia con el medio. También se trabajó la empatía, donde se visualizaron actitudes acordes al buen comportamiento, ya que lograron concientizar con sus compañeros de juego. Otra arista que se logró percibir fue la toma de decisiones y la resolución de problemas, ya que fueron capaces, mientras jugaban, de evaluar distintas alternativas, teniendo en cuenta las necesidades, capacidades, criterios frente a una acción; de esa forma fueron capaces de transformar y manejar los problemas contractuales de forma flexible y creativa.

Siguiendo esta misma línea, se da por entendido que el pensamiento crítico, una de las habilidades más complejas de reforzar en nuestro país, por los diversos cuestionamientos del currículum y la forma de operar de las escuelas, liceos y colegios; fue cubierta durante gran parte de las sesiones, ya que, aprender a preguntarse, investigar y no aceptar las cosas de cualquier forma, como también tuvieron la capacidad de llegar a conclusiones propias sobre la realidad, su contexto y sobre algunas reglas del juego, se da a entender que gran parte de las HpV se cumplieron durante el desarrollo de esta investigación. Pues bien, todo lo anterior se ve reflejado cuando uno de los estudiantes menciona: “AN3: Este taller nos sirve, para, porque uno cuando no hace las tareas, en todo el día y en toda la semana, después el profesor nos reta y el tío nos elige para este taller y ahí el tío nos enseña a escribir bien y aprender a leer bien a mis amiguitos y a mí”.

4.3.4 Jugar disminuye la agresividad

Tras realizada la entrevista a la docente del curso, lo primero que planteó es que los estudiantes luego de la intervención lograban reducir situaciones conflictivas, disminuyendo la tensión entre ellos, de esta forma las clases posteriores a la actividad ocurrían sin mayores conflictos y lo expresa como “un par de estudiantes, que pelean frecuentemente, disminuían la tensión que siempre hay”. A partir de lo anterior, es que cobra real importancia este tipo de estrategias en los establecimientos educacionales, en el campo de la pedagogía los juegos de mesa facilitan la participación lúdica y formas expresión para el aprendizaje social.

Como menciona Terry Orlick (1997) “el juego es un medio ideal para un aprendizaje social positivo porque es natural, activo y muy motivador (...) Los juegos implican de forma constante a las personas en los procesos de acción, reacción, sensación y experimentación”. (p.15).

Por lo anterior, los estudiantes desde el momento que se involucran con la situación de juego están reforzando o desarrollando habilidades de aprendizaje social, siendo necesario reaccionar de forma oportuna y adecuada durante una jugada, negociar y persuadir a sus contrincantes sin generar conflictos, ser capaces de formar alianzas entre compañeros y así lograr objetivos en común.

El juego en el desarrollo de niños y niñas es fundamental para el saber compartir y participar en sociedad, establecer relaciones de convivencia sana y desenvolverse en una sociedad democrática, jugar también cobra relevancia cuando proyectamos en el tiempo la educación de los y las alumnas, el proponer acciones que lleven a desarrollar continuos espacios dentro de los colegios para jugar, estamos proyectando una sociedad que sabe compartir, que valora el proceso que se da con los pares, en la interacción transversal, donde las reglas son por todos conocidas y valoradas, suponiendo que sin estas no sería entretenido el juego. En la siguiente cita se vincula, niñez, el juego y la adultez.

El juego en la infancia y la adolescencia resulta ser el mejor ensayo para la vida de la persona adulta. Los mensajes que se transmiten a través de estos juegos se graban de forma imborrable al estar vinculadas a experiencias positivas y placenteras (Citado en Gallego, 2014, p. 11).

Autores como Milicic, et. al., (2014) nos plantea que el aprendizaje socioemocional es fundamental para la búsqueda de soluciones pacíficas de conflicto y que permite resolver diferencias, mediante el diálogo sin el uso de la violencia, también nos comenta que los juegos de mesa permiten motivar a los estudiantes y ser partícipes de sus experiencias de aprendizajes. Si lo llevamos a la realidad es posible evidenciar que en las escuelas, favorece una convivencia escolar positiva, permite mejores espacios para aprender y socializar con otros, en definitiva aprender a compartir. Es por esa razón, que los juegos de mesa son una herramienta beneficiosa que puede llegar a influir en el aprendizaje de habilidades socioemocionales, las cuales están a la base de una sana convivencia escolar, permitiendo así alejar situaciones de violencia y agresividad.

4.3.5 Necesidad de la sistematicidad

Si bien la docente manifestó que ella lograba ver el cambio inmediato, estos no perduraban en el tiempo, al día siguiente volvían aparecer los conflictos lo cual lo expresa como “esto se veía justo después de los talleres, por lo que ya en la tarde o los días siguientes volvían a agredirse, me parece que son cambios momentáneos”. A partir de lo anterior, es que se hace necesario que este tipo de intervenciones, no sólo se realicen por períodos breves de tiempo, sino que se desarrollen de forma permanente y sistemática en los establecimientos, principalmente porque “el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes.” (UNESCO, 2008, p. 45).

Por lo anterior, es que resulta necesario continuar fomentando estrategias de este tipo y dando énfasis a que nuestros propios estudiantes realicen una reflexión acerca del beneficio de desarrollar habilidades tales como; negociar, persuadir y empatizar. Autores como Ramírez (2012) manifiesta que el enfoque formativo contempla la metacognición como una estrategia pedagógica y afirma que nos lleva a identificar qué sabemos y qué no sabemos, pero además que sentimos, que nos afecta en nuestro desempeño, qué tan bien hablamos, que tan bien nos movemos y que tan bien resolvemos. Si ampliamos el desarrollo del juego y damos espacio a la reflexión, aportamos que las conductas conflictivas no sean herramientas para resolver situaciones problemáticas dentro del aula.

En referencia a lo anterior, es posible comprender Bisquerra y López (2003), cuando señalan que existen diferentes motivos para incluir un programa de educación emocional en el ámbito educativo, dentro de ellos se encuentran: La necesidad de aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo.

4.3.6 Comunidad interactiva

Al estar insertos dentro de un establecimiento educacional, formamos parte de éste, por lo cual todo profesional a cargo de hacer la educación, debe llegar a empoderarse no sólo de entregar contenidos sino involucrarnos y generar identidad, promoviendo relaciones sociales sanas y que además generar espacios y ambientes adecuados para ello. Es aquí que lo anterior adquiere una gran relevancia, cuando la profesora refiere que: “tal vez, debí haber estado más al tanto de los juegos y tipos de juegos, para así poder apreciar bien la intervención” ésta cita refleja que en ocasiones el docente se centra más en preparar a los estudiantes a nivel cognitivo, dándole mayor importancia a este tipo de enseñanza, dejando de lado aspectos socioemocionales.

La dinámica del clima y la Convivencia Escolar se da en la interacción que existe entre todos los miembros de la comunidad educativa, por lo tanto, una Convivencia Escolar respetuosa del otro/a, inclusiva, con objetivos comunes y sellos identitarios propios, se construye y reconstruye entre todos/as, siendo entonces el clima y la Convivencia Escolar responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa; (Política Nacional de Convivencia Escolar, 2015/2018, p. 30)

El enfoque socioafectivo tiene como finalidad enseñar y aprender a convivir con los otros por medio de la reflexión sobre la experiencia de vincularse con los demás, respetando su modo de ser y pensar. Es esta reflexión es la que posibilita convertir lo vivido en un proceso de formación y aprendizaje.

Para que existan instancias de formación relacionadas a la conducta, se deben incorporar estrategias pedagógicas para valorar el proceso de aprendizaje de parte del estudiante. A partir de lo anterior, es que es necesario que toda la comunidad escolar se comprometa con este tipo de intervenciones y las utilice como estrategia pedagógica, que se implementen juegos de mesa con objetivos pedagógicos y de convivencia escolar que permitan que los estudiantes logren reflexionar no sólo de los contenidos aprendidos, sino que además de la importancia de vincularse con los demás respetando su modo de pensar y ser de forma positiva y sin agresiones.

4.3.7 Derecho a jugar

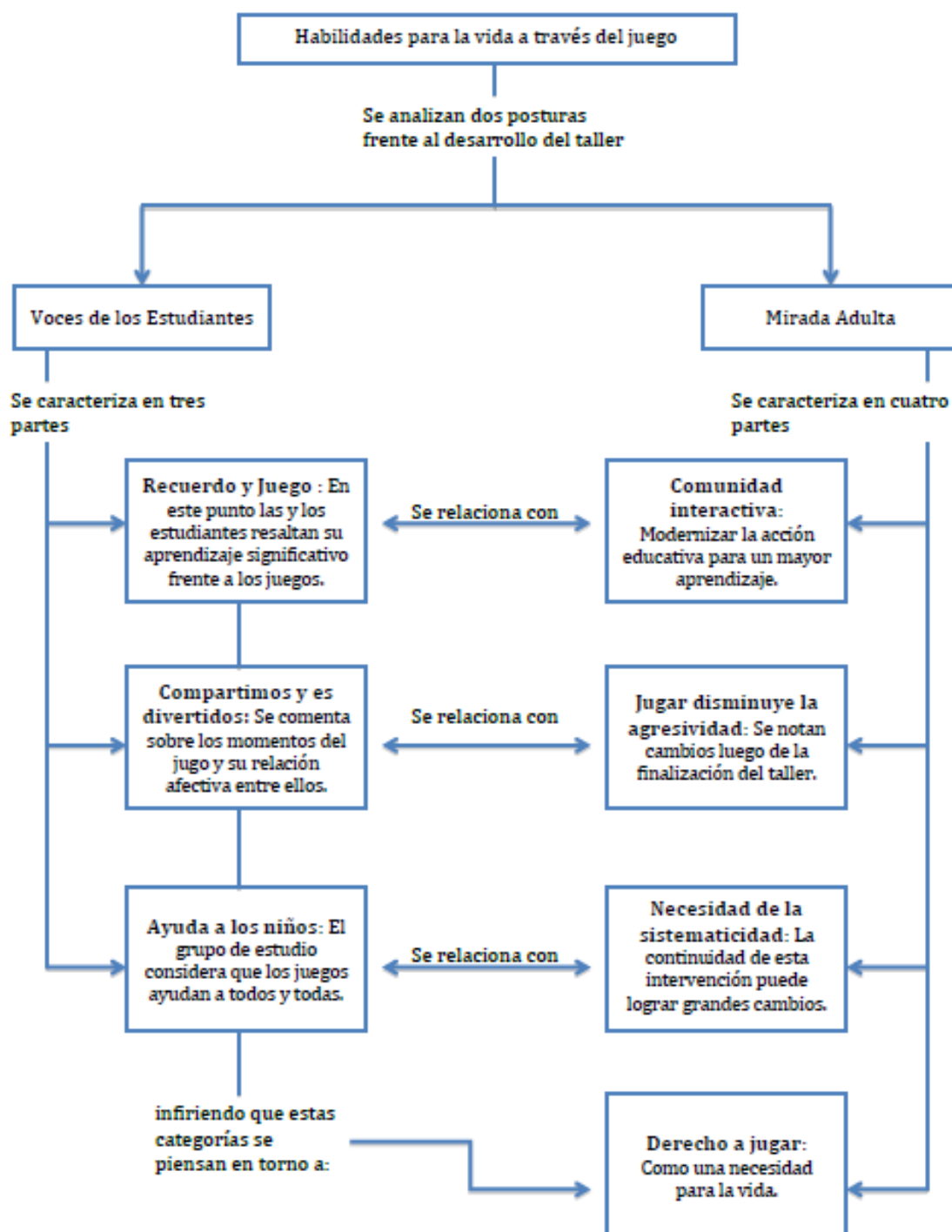
Finalmente, este último criterio, hace referencia a la relevancia de no olvidar que los y las estudiantes que asisten a los establecimientos educacionales son niños y es necesario generar instancias de juego. Este criterio surge en relación con lo que plantea la profesora “siempre noté el entusiasmo de los niños en ir a participar de los juegos y que volvían de muy buen ánimo”, el entusiasmo que se refiere en la cita anterior nos expresa que jugar es valioso para los participantes, al promover este tipo de acciones, al considerar sus intereses se desarrolla de manera integral el niño y la niña, esto también se expresa en el enfoque de derecho considera:

A cada sujeto como un ser humano único y valioso, con derecho no solo a la vida y a la supervivencia, sino también a desarrollar en plenitud todo su potencial; reconoce también que cada ser humano tiene experiencias esenciales que ofrecer y que requiere que sus intereses sean considerados. (p.29)

Es indudable que el enfoque de derecho sirve para desarrollar todo nuestro potencial. Por ende, es que además de adquirir los conocimientos a través de formas tradicionales, es necesario generar espacio donde los estudiantes desarrollen y experimenten conocimientos y emociones, por lo cual debemos jugar, generando espacios de reflexión entre los estudiantes y que este tipo de actividad propicia ambientes para una sana convivencia escolar.

A continuación, se presenta un esquema que detalla de forma integral y resumida las opiniones de estudiantes y de la profesora, donde se muestran las conexiones entre sus opiniones.

Esquema 1: Conexión de información (profesora y estudiantes)



Fuente: (Elaboración propia.)

A lo largo de este apartado es posible evidenciar las conductas positivas que existen entorno a las prácticas sociales y el desarrollo de habilidades para la vida en la utilización del juego, ya que tras una relectura a los resultados de esta investigación-acción, surgen reflexiones bastante interesantes por parte de los estudiantes y de la profesora jefa del curso intervenido. Por ejemplo, tanto en las reflexiones de la profesora, como en el apartado de los estudiantes, logran interactuar de manera intrínseca.

En primera instancia, se describen tres categorías en el apartado de los estudiantes, entre esos puntos nos encontramos con categorías como de “recuerdo y juego” donde las y los estudiantes recuerdan los juegos y sus reglas a pesar de transcurrido el tiempo, un punto muy importante ya que mantiene la idea de refuerzo positivo entorno al desarrollo de habilidades para la vida a través del juego de mesa. Es más, la profesora cree que esto debería ser parte de los planes de acción de los establecimientos, ya que, ello ofrece un cambio en la forma de aprender para aprender tras un complot de beneficios positivos en la enseñanza y el aprendizaje, lo cual se puede reflejar en la categoría “Comunidad interactiva”.

Por consiguiente, se muestra la categoría de “Compartimos y es divertido”, un análisis profundo sobre la valoración y la adquisición de las habilidades para la vida mediante esta forma innovadora; frente a esto la profesora comenta que nota cambios sustanciales luego que sus estudiantes participaran en esta intervención mencionando que al “Jugar se disminuye la agresividad”, ya que genera entornos sin conflicto y de plena convivencia.

Además, encontramos una reflexión profunda sobre el autoconocimiento y el autocontrol que desarrollan los juegos en las y los estudiantes, donde ellos manifiestan que este tipo de intervenciones ayuda a sus pares, esta afirmación es acorde con lo que comenta la profesora, cuando menciona sobre la sistematización en cambios positivos que enfrentan los estudiantes.

Finalmente, se infiere que las tres categorías que manifiestan las y los estudiantes reflejan una necesidad por recuperar el derecho a jugar, postura que defiende la profesora sobre la necesidad de jugar por su acción transformadora en la vida social. Es por esta razón, que se entiende que el juego se instaura como una necesidad infantil urgente, ya que entrega y otorga herramientas muy eficaces para el desenvolvimiento social con respecto al medio.

CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES: CONCLUSIONES

Muchas veces los encargados de educar a los niños, niñas y jóvenes condenan el juego otorgándole un significado peyorativo y entendiendo este como una conducta negativa dentro del aula. Pero ¿qué o quiénes nos podrían certificar que las y los estudiantes mientras juegan no aprenden o que no están desarrollando sus habilidades sociales? Tras el desarrollo de este texto intentamos resolver estas y otras dudas con respecto a la utilización del juego y el desarrollo de habilidades para la vida.

La necesidad de trabajar habilidades para la vida en las escuelas en este último tiempo es de mucha urgencia, cada vez vemos más las carencias que existen en nuestra población tras el bajo desarrollo de habilidades para la vida y el desarrollo emocional de las y los estudiantes. Por consiguiente, se deben considerar los beneficios que existen en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, ya que se vinculan de forma directa con el rendimiento académico. Para complementar lo anterior, Wentzel y Asher en 1995 concluyeron que los niños entre 6 y 12 años de edad tienen dificultades para prestar atención, seguir instrucciones, llevarse bien con los demás y controlar las emociones negativas de enojo y angustia, lo que repercute directamente en su rendimiento académico. Considerando estas aportaciones, parece evidente que el ajuste emocional de los niños juega un rol importante en la predicción de la probabilidad de su éxito escolar.

Siguiendo con este mismo punto, se entiende que existen instituciones que se preocupan del desarrollo emocional y de habilidades para la vida como la Fundación de Desarrollo Educativo (2017), la cual comenta que los juegos de mesa permiten motivar a los estudiantes y ser partícipes de sus experiencias de aprendizajes. Si lo llevamos a la realidad es posible evidenciar que las escuelas, favorecen una convivencia escolar positiva, permiten mejores espacios para aprender y socializar con otros. Es por esa razón, que los juegos de mesa son una herramienta beneficiosa que pueden llegar a influir en el aprendizaje de habilidades socioemocionales, las cuales están a la base de una sana convivencia escolar (Milicic, et.al., 2014).

Si aterrizamos toda esta información, pero en un plano de realidad nacional se muestra que las actuales políticas educativas sobre la convivencia escolar, como la Ley 20845 de Inclusión escolar, Ley 20609 de No Discriminación, Ley 20536 sobre Violencia Escolar y la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018 entregada por el Ministerio de Educación, han derivado en que las Comunidades Educativas deban reestructurar sus planes y programas de convivencia. Este dato no es ajeno a la realidad de la escuela municipal intervenida ubicada en la provincia del Maipo, que presenta diversas falencias sobre la nula intervención de actividades socioafectivas de parte del establecimiento, es más, recién este año 2018 se planteó la necesidad de reformular el Manual de Convivencia Escolar, el cual no se modificaba desde el 2016, dicho documento fue reconocido como punitivo y de no dar respuestas a las actuales demandas que requiere la inclusión y los valores de una sociedad democrática.

En relación al curso al cual se interviene, la profesora jefe comenta que en general es un grupo inquieto, y se observan descalificaciones, maltrato y falta de respeto entre ellos y hacia los adultos. Además, comenta que no funciona bien el trabajo cooperativo y las normas que se intentan imponer, sin lograr promover el bien común. Lo anterior, se condice con la realidad nacional, ya que al contrastar con la encuesta realizada en el año 2011 por el MINEDUC, donde se analizan las conductas de estudiantes de 8º año Básico sobre la prevención, agresión y acoso escolar, se visualiza que los resultados entregan porcentajes muy altos en referencia a las agresiones verbales y físicas, como por ejemplo: peleas, insultos, burlas, amenazas, entre otras.

Frente a los antecedentes que recabamos entorno al desarrollo emocional y de habilidades para la vida, se puso en la palestra el trabajo de dichas habilidades a través de juegos de mesa, donde se fomente las competencias socio-emocionales, se concienticen el valor de las habilidades para la vida para así generar entornos inclusivos entre los participantes.

La posición de esta investigación se subdivide en múltiples aristas, las cuales ayudan a comprender de forma integral la intervención en torno a los beneficios emocionales y el trabajo de habilidades para la vida a través del juego. Por ejemplo, se revela la importancia a través del tiempo de los juegos de mesa y sus múltiples acciones en nuestra vida, desde un ámbito biológico hasta un ámbito social. Además, se abordó los enfoques y diferentes modelos que inciden en el desarrollo emocional en el aprendizaje, como el enfoque formativo, biopsicosocial, en base a derechos, participativo e inclusivo. Además, se abordan otros aspectos ligados a los aprendizajes y las emociones, como la socioafectividad y las habilidades para la vida.

La puesta en acción del proyecto fue un tanto compleja, ya que las y los estudiantes, en primera instancia, no mantenían una conducta apropiada para jugar, ya que era primera vez que se realizaba una actividad de esta índole. Es por esa razón que se podría entender que las primeras sesiones estuvieron marcadas por la ansiedad y el desconocimiento de esta nueva forma de enseñanza, lo cual ayudó a generar altas expectativas desde un comienzo, tanto en los directivos, como también en los estudiantes. Esta pequeña señal que percibimos desde un comienzo nos dejó ciertas dudas en torno a la visión y connotación que existe sobre el juego por parte de las y los docentes con los cuales compartimos nuestras vivencias y experiencias profesionales. ¿Por qué existe una mala reputación de los juegos en los colegios? ¿Por qué las y los profesores condenan el juego? Es más, se pueden escuchar frases típicas como: “<dejen de jugar y molestar>”, “<se distrae y juega con sus compañeros>”, “<Paren de tontear y jugar>”, entre otras frases que empañan los beneficios que hay de detrás de esta forma de aprendizaje. Sería interesante aplicar estas técnicas de refuerzo social también a las y los profesores e integrantes de la comunidad educativa, para así fomentar el uso y la resignificación del juego en el aula.

Uno de los puntos más relevantes en el desarrollo de este proyecto fueron las similitudes que existieron en el focus group realizadas a las y los estudiantes que participaron en el taller y a la profesora jefe de su curso. En la categoría de “recuerdo y juego” se refleja lo que Ausubel denominó como aprendizaje significativo, donde a través

de una acción significativa, los recuerdos pasan a ser aprendizajes con sentido. Es por esa razón que la profesora hace el llamado a modernizar la acción educativa, para lograr precisamente eso, un aprendizaje significativo. Compartimos y es divertido es otra categoría que hace referencia a los diversos momentos que se fueron dando durante el taller y la relación afectiva entre las y los estudiantes participantes. A lo que la profesora relaciona este actuar con la disminución de la agresividad tras la finalización de esta intervención. Un punto que causa mucho sentido y ganas de seguir profundizando en esta área. La necesidad de sistematizar, tras la continuidad del taller, es innata para el trabajo con sentido de las habilidades para la vida, ya que como bien dicen las y los estudiantes los juegos ayudan a todas y todos los niños. De esta forma se considera que, más que un derecho, el juego es una necesidad para la vida, la cual permite avanzar en temas de impacto social real.

Tras el desarrollo de este proyecto se fueron generando varias dudas con respecto a nuestro contexto nacional, los juegos, el aprendizaje y las habilidades para la vida. Algunas de esas preguntas son las siguientes: ¿Se deben generar nuevos espacios de aprendizaje para mejorar el desarrollo social de las y los estudiantes? ¿Será tiempo de resignificar la importancia del juego en el desarrollo del aprendizaje en las y los estudiantes? ¿Podemos enseñar contenidos curriculares con juegos de mesa? ¿Qué juegos de mesa serán los indicados para reforzar el desarrollo de habilidades para la vida? ¿Será momento de replantearse los objetivos del currículum nacional donde se favorezca tanto el aprendizaje como el desarrollo de las habilidades para la vida, pero como de forma complementaria y no transversal? ¿Es posible vincular el aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la vida en entornos inclusivos a través del juego? Estas y otras dudas nos abren un nuevo campo de investigación que involucren una gama diversificada sobre el aprendizaje y las nuevas prácticas entorno al juego.

CAPÍTULO 6: FUENTES DE CONSULTAS

- Alarcón, P. (2013). *Coexistencia y Educación*. Santiago: Cuarto Propio.
- Alba, C., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2011). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA) pautas para su introducción en el currículo*. Proyecto DUALETIC. Obtenido de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Aldana, B., Sepúlveda, K., & Torres, A. (2013). *Programa de integración escolar y su implementación en el aula: Perspectiva del profesorado de segundo ciclo básico*. Santiago: Tesis de grado UAHC.
- Alvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2010). *recursostic.com*. Recuperado el 13 de Abril de 2018, de Habilidades y competencias del siglo XXI para aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf
- Aranda, R. (2007). Evaluación diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de educación infantil: Proyecto de formación de profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 111.
- Arévalo, M., Tomás, A., & Mendoza, L. (2001). Habilidades para la vida y su importancia para la salud . *Dirección ejecutiva de educación para la salud*, 1.
- Attia, P. (09 de Febrero de 2016). *Magnet*. Recuperado el 13 de Abril de 2018, de <https://magnet.xataka.com/en-diez-minutos/la-larga-historia-de-los-juegos-de-mesa>

- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bisquerra, R., & López, É. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Cabrera, L., & González, M. (2011). *La intervención educativa y social: Elaboración de proyectos*. España: Federación Canaria de Desarrollo Social.
- Campos, I., & Palacios, A. (2007). *Igualdad, no discriminación y discapacidad*. Madrid: Dykinson.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 163.
- Duk, C. (2000). *Educación Inclusiva*. Obtenido de Objetivos de la escuela inclusiva: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.1.6.htm>
- Educación 2020. (2016). La educación chilena de cara al 2030. *Plan nacional de educación*, 10.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideia.
- Fundación de desarrollo educativo. (2017). Seis usos de una ludoteca en el contexto educativo.
- Fundación Jacobs. (2011). *Seguimiento y evaluación de la habilidades para la vida orientadas al desarrollo de la juventud*. Zurich: Jacobs Foundation.

- Gallego, R. (2014). El juego cooperativo como herramienta de transformación . *Tiempo entre paréntesis*. Obtenido de El juego cooperativo como herramienta de transformación .
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje . *Revista de educación*.
- Grennon, & Brooks. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist*. Assn for Supervision & Curriculum.
- Hernández, N., & Mardones, M. (2016). *Tesis: El juego como estrategias de aprendizaje en los niveles de educación pre-escolar y en el primer ciclo de educación básica*. Santiago: UAHC.
- Hernández, R., Fernández-Collao, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, C. G., & Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de psicología*, 266.
- Juarez, F. (2011). Concepto de salud: Una explicación sobre su unicidad, multiplicidad y los modelos de salud. *International Journal of Psychological Research*, vol. 4, núm. 1,, 72.
- JUNAEB. (s.f). *Habilidades para la vida*. Recuperado el 2016, de <https://www.junaeb.cl/habilidades-para-la-vida>
- King, D. (2006). *Juegos del blackgammon al blanckjack: aprenda los juegos favoritos del mundo*. España: Editorial Blume.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.

- López de Sosoaga, A. (2002). *El juego: Análisis y revisión bibliográfica*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad Pública del país Vasco.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad de humanizarnos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 137.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2011). *Desarrollo Afectivo y social*. España: Ediciones Pirámide.
- Mangrulkar, L., Whitman, C., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, DC: Fundación W.K. Kellogg.
- Mantilla, L. (1999). *Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Santafe de Bogotá: Fe y Alegría.
- Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: Una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 66-67.
- Maturana, H. (1991). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia* . Santiago: Dolmen ediciones.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional*. México: Paidós.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases curriculares*. Santiago: Gobierno de Chile.

- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley general de educación 20370*. Santiago: Ministerio de Chile.
- Ministerio de educación. (2011). *Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar* . Santiago: Ministerio de Chile.
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley sobre violencia escolar 20536*. Santiago: Ministerio de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley de inclusión escolar 20845*. Santiago: Ministerio de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). *Política nacional de convivencia escolar 2015/2018*. Santiago.
- Ministerio Secretaría General de Gobierno. (2012). *Ley de no discriminación 20609*. Santiago: Ministerio de Chile.
- NICHCY: Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades. (2010). *Trastornos emocionales*. Obtenido de nichcy.org
- OCDE. (2015). *Estudios económicos de la OCDE Chile visión general*. Mejoras políticas para una vida mejor.
- OMS; UNESCO; UNICEF; Banco Mundial. (s.f.). *Indesol: Instituto nacional de desarrollo social*. Obtenido de Importancia de habilidades sociales, como herramientas en la prevención social de la violencia y de los factores sociales: http://200.78.222.132/Cursos/Curso2018_1/Vista/

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI). (2010). *2021 Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. España: Cudipal.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. *Oficina del alto comisionado de las naciones unidas para los derechos humanos*, 15.
- Organización Mundial de la salud (OMS). (1999). *Guidelines: Life Skills Education Curricula for Schools*. Ginebra.
- Organización Mundial para la Salud (OMS). (1993). *Habilidades para la vida*. Recuperado el 2016, de <http://habilidadesparalavida.net/modelo.php#>
- Orlick, T. (1997). *Libres para cooperar a libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Palma, R. (2006). *Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*. Santiago: Mineduc.
- Ramirez, V. (8 de Diciembre de 2012). *Enfoque formativo (primera parte)*. Obtenido de El diario mx: [http://diario.mx/Nvo_Casas_Grandes/2012-12-08_7e37f2c2/el-enfoque-formativo-\(primera-parte\)/](http://diario.mx/Nvo_Casas_Grandes/2012-12-08_7e37f2c2/el-enfoque-formativo-(primera-parte)/)
- Rodriguez, Y. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista vinculando* , 2.
- Romagnoli, C., Mena, I., & Váldés, A. M. (2007). ¿Qué son las habilidades socioafectivas y éticas? *Valoras UC*, 6.
- Silva, G. (2004). *El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en educación inicial*. Gesis.

- Torres, M. (2002). El juego una estrategia importante. *Educere: La Revista Venezolana de Educación*, 290.
- Tudge, J., & Rogoff, B. (1995). *Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: Perspectivas piagetana y vygtskiana*. Madrid: Siglo XXI.
- UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del primer reporte del resultado del segundo estudio general comparativo y explicativo*. SERCE.
- UNESCO. (2009). Poner fin a la violencia en la escuela: guía para docentes. *Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura*, 7.
- UNESCO, UNICEF, UNFPA, PNUD, ONU, ACNUR. (2015). *Educación 2030 declaración de Incheon y Marco de acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. República de Corea: Declaración de Incheon.
- UNICEF, UNESCO, HINENI. (2001). Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. *Ciclo de debates: Desafíos de la política educacional*, 39-40.
- Universia. (2017). *Estructura del sistema educativo*. Recuperado el 13 de Abril de 2018, de Portal universia : <http://www.universia.es/estudiar-extranjero/chile/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/3196>
- Valcarse, M. (16 de Mayo de 2013). *Grupo de investigación Stellae*. Obtenido de Teorías del aprendizaje: <http://stellae.usc.es/red/blog/view/34837/teorias-del-aprendizaje>
- Venemedia. (s.f.). *conceptodefinicion.de*. Obtenido de <http://conceptodefinicion.de/juegos-de-mesa/>

Wentzel, K., & Asher, S. (1995). *The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children*. Child Development.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

CAPÍTULO 7: ANEXOS

7.1 Transcripción de focus group a estudiante

La entrevista se desarrolló el 25 de marzo de 2018 en dependencias de la escuela municipal en la provincia del Maipo. Participaron 2 entrevistadores (EN1 y EN2) y 6 estudiantes (AN1, AN2, AN3, AN4, AN5 y AN6.)

EN1: Chiquillos vamos a (...) ¿Sé recuerdan los juegos del año pasado?

Todos: Sí.

EN1: Estudiante, por qué no lo recuerda.

AN1: Uno que jugábamos con cartas.

AN2: Ese!, que era de adivinar animales.

AN1: Teníamos que adivinar animales, y uno tenía que decir “paso” y podía pasar a otro para ver cuál era.

EN1: Chiquillos les voy a decir cómo es la dinámica hoy. Así que tienen que escucharme y estamos acá –Silencio- Estamos acá y tenemos que tener respeto por el lugar en que estamos ya que este no es nuestro lugar, este es el lugar de los chiquititos de kínder que nos prestaron hoy día. Ahora, todos bien cómodos.

AN1: yo estoy cómodo tío.

Todos: Yo también.

EN1: El profesor, se va a ir si no nos escuchamos y se va a llevar los juegos y no nos va a decir esos juegos que él nos trae. Va hacer así, si no terminamos en el tiempo, porque les vamos a dar tiempo, ya que no jugaremos solo uno, vamos a jugar más. Vamos a jugar los juegos. O sea, tenemos que estar bien, porque si nos ponemos a jugar o hacer otras

cosas, como con la moneda, o ponernos a pelear, va hacer difícil volver a jugar. ¿Estamos listos para comenzar el primer juego?

Todos: Sí.

EN1: Ok. Relájense, piensen y va.

A continuación, los próximos treinta minutos se explican las normas y los estudiantes juegan.

EN2: Vamos hacer un pequeño alto y yo le haré las siguientes preguntas con respecto a estos juegos. (Fantasma Blitz y La Polilla Tramposa.)

AN3: ¿Vamos a venir todos los Viernes?

AN4: Suena una carcajada.

Se trata de nivelar el clima del aula para el focus grup.

EN2: Después de haber jugado, de habernos entretenido en estos dos jueguitos que hemos estado haciendo; Quiero preguntarles ¿Cuál de los dos juegos les gustó más?

AN3: Está (anunciando la polilla tramposa)

EN1: ¿A todos, a ti también AN2?

AN2: A mi me gusto el Fantasma Blitz,

AN1: A mi también me gustó.

EN1: Pero haber ¿escuchemos?

AN2: Porque teníamos que encontrar cosas que no se veían en el ojo humano.

AN3: Porque, uno tiene que tirar la carta y luego pensar cual sacar.

EN1: AN4, ¿Cuál te gustó más?

AN4 : Porqué es más divertido (Fantasma blitz)

EN2: ¿Y aparte de porque sea muy divertido?

AN4: Porque hay que mirar las cosas que elegir.

EN1: ¿AN3, cuál te gustó más?

AN3: Este (El póker de bichos)

EN1: ¿Por qué te gustó más este?

AN3: Porque es más divertido este, por que tu tení que engañar al compañero para que el tiene que decir así las cartas y luego ahí, tu podí engañarlo, no cierto? Eso es lo que me divierte, el arte del engaño.

EN2: El arte del engaño... y a ti AN6, cuál te gustó más?

AN6: El póker de bichos. Porque... compartimos más y es divertido.

-. Se alborota la situación por unos segundos. –

EN2: La siguiente pregunta ¿Cuáles fueron las cosas positivas que experimentaron cuando estaban jugando? Por ejemplo, un aspecto positivo sería que me divertí.

EN1: Qué sería positivo, a ver... AN2 levantó la mano.

AN2: Lo positivo de esto (...) lo positivo del Fantasma Blitz es que usa la estrategia y la inteligencia.

EN2: ¿Qué otra cosa es interesante?

AN4: Este juego es divertido, ya que nos enseña a...

Desorden y no se logra escuchar bien.

AN4: ¿Nos enseña, pero haber como se llama? Pa'que lo, si uno cuando está molesto y después estamos jugando y ahí no se pone molesto. Lo enseña a, como se llama, a convivir con los otros.

EN1: Pero escuchemos también, ¿alguien más quiere dar su opinión, de lo positivo de jugar a esto. AN5? Algo positivo, AN3?

AN3: Yo.

EN1: ¿Qué sería positivo de jugar esto?

AN3: Qué te diviertes con tus amigos.

EN1: Que te diviertes jugando con tus amigos. Pero ¿Solo con tus amigos?

AN3: Si...

EN1: Ya y que más, ¿que otra cosa tiene como positivo esto?

AN2: Aprendí a jugar.

EN1: Aprendiste a jugar, eso es positivo?

AN2: Mmmmm (asiente con la cabeza.)

EN2: Interesante, vamos con la tercera pregunta ¿en lo que hicimos hoy en el taller y lo que hicieron con el profesor el año pasado. ¿Qué creen ustedes qué aprendieron?

EN1: Mira, esta pregunta es grande. ¿Tú estuviste en los talleres todo el año pasado (AN3)?

AN3: Aprendí a convivir con el AN1, con AN6...

EN1: ¿Por qué, cómo era antes?

AN3: peliábamos...

EN1: Peleaban mucho, pero como ha sido ahora?

Todos: mmmmmm

EN1: Igual es difícil, pero deberíamos jugar más o no?

Todos: Sí...

EN1: ¿Y tú qué opinas sobre eso AN6 o qué dices AN1?

AN4: Igual leseamos un poco, pero poco.

EN1: ¿Ya pero qué ha cambiado, que es distinto a lo que era antes de ahora? ¿O prefieren hacer tareas?

AN1: ¿Ahora?

AN3: el AN1 se enojaba, antes y ahora se sigue enojando.

AN6: Uhh el otro día se enojó.

Momento de bullicio y un poco de desorden.

EN2: Otra pregunta, ¿Consideran que los juegos los han ayudado? ¿En qué, por ejemplo?

AN5: A convivir.

EN2: ¿A convivir con quien?

AN5: A convivir con los compañeros y con la profe. Y con las profesoras.

EN2: A interesante, con las profesoras en general. ¿Ya pero cuando no juegan acá, si no cuando juegan en el patio que sacan de bueno cuando juegan?

AN2: Reputación

EN2: ¿Por qué reputación?

AN2: Porque la reputación es como que, si te así amigo de, es como de que, es como de que, un niño no tiene casi ningún amigo y te así amigo de él, cuando hay un alumno nuevo y después todos querrán juntarse contigo.

EN1: ¿AN1 tu tienes reflexiones buenas, a ver dime una reflexión po, escuchaste lo que dijo el EN2? AN4 ¿Escuchaste tú?

EN2: ¿Qué me ibas a decir tú AN3?

AN3: Cuando tengo un amigo enfermo, tiene otras, otras que puede hacer. Si un amigo de nosotros es enfermito y no viene al colegio por eso, falta como un año al colegio y uno se juntamos todos y nos hacemos todos amigos de él. Y jugamos, como que no hubiera pasado nada.

EN2: Ya, la última pregunta. ¿Cómo crees que ayudó el taller de juegos a tus compañeros?

EN1: Esta es la última pregunta, para eso quiero que ustedes piensen bien esta respuesta. Pero miren bien la pregunta, no es hacía ti mismo, si no cómo le sirve a sus compañeros. ¿Cómo crees tú que ayuda a los compañeros?. Ya AN2, te escuchamos.

AN2: Este taller ayuda los niños como que están un poco flojito en los estudios lo aleje de la flojera entonces empiezan a estudiar y pueden hacer una carrera más libre.

EN1: ¿Y por qué dices (AN2) que les sirve a los que están un poquito flojito?

AN2: Por que los flojitos, casi ni estudian, no, es que algo, algo le pasa, es que algo les daña.

EN1: ¿Ya y el juego, qué les hace cuando jugamos? (Hacia AN2.)

AN2: Cuando jugamos como que, lo que tiene, lo que tiene se les va y empiezan a estudiar. Hasta que llegan a una carrera donde ganan millones, te quedas donde estas.

EN1: Como que las cosas que te están afectando en la vida, cuando juegas, se te olvidan, ¿eso me quieres decir?

AN2: Y después, y después... empezai a estudiar y así conseguí lo que tu querí y llegar a los límites que tu querías y llegar hacer lo que tu quieres.

EN1: ¿Entonces AN2, te ha servido jugar, te gusta?

AN2: Sí.

EN1: Te sentí mejor después.

AN2: Sí.

EN1: ¿Se te olvidan los problemas, una cosa así?

AN2: Sí, porque pasado de ante de ayer, se le murió una abuela a una amiga.

EN1: ¿Ya y cómo fue eso?

AN2: No sé, todos en el este lloraban.

EN2: ¿Y alguien que piense distinto a AN2 o que quiera opinar otra cosa?

AN3: Este taller nos sirve para, porque uno cuando no hace las tareas, en todo el día y en toda la semana, después el profesor nos reta y el tío nos elige para este taller y ahí el tío nos enseña a escribir bien y aprender a leer bien a mis amiguitos y a mí.

EN1: ¿A ver quiero escuchar a los compañeros, les ha servido el taller a los compañeros? ¿Y en qué les ha servido a los demás? Esa es la pregunta.

AN4: A unirse.

EN2: ¿A ver, por qué a unirse?

AN4: Hacer más amigos.

EN1: ¿Y a los demás, a que nos ha ayudado?

AN4: A no pelear tanto.

EN2: Y tu dices que esto les ha servido porque ya no pelean tanto.

AN4: (Asintiendo con la cabeza) a veces nos calmamos.

EN1: ¿A entonces, dices que después, al llegar a la sala estaban más tranquilos?

AN4: Sí.

EN1: ¿Ya, pero a qué más han ayudado a tus compañeros los juegos?

AN1: A compartir con los otros, también nos ha ayudado a jugar y no pelear.

7.2 Transcripción entrevista a profesora jefe

EN1: ¿Qué aspecto han cambiado entre los estudiantes, que merezcan ser valorados positivamente después de la intervención de los juegos?

PR1: Después de los talleres, principalmente puedo decir que un par de estudiantes, que pelean frecuentemente, disminuían la tensión que siempre hay, pero esto se veía justo después de los talleres, por lo que ya en la tarde o los días siguientes volvían a agredirse, me parece que son cambios momentáneos.

EN1: ¿Cómo califica el taller de intervención de juegos de mesa para el desarrollo de habilidades sociales en sus estudiantes?

PR1: Me es difícil calificar la intervención, porque tal vez, debí haber estado más al tanto de los juegos y tipos de juegos, para así poder apreciar bien la intervención, sí, siempre noté el entusiasmo de los niños en ir a participar de los juegos y que volvían de muy buen ánimo, A pesar de no estar tan interiorizada en las actividades o sesiones, podría decir que, sí observé mayor disposición y “buena onda”.