





Modelo de Educación Emocional de Fundación Integra

Autores:

Consultora FOCUS

Colaboradoras:

Mónica Basaure Espinosa Alexandra Gutiérrez Fernández Alejandra Manosalva González Edith Recabarren Hernández

Coordinación:

María Andrea Huerta Aguilera

Edición:

Alicia Berrios Pérez

Diseño:

Designio

Ilustraciones:

Martín Oyarce Gallardo

Fotografías:

Material de archivo Integra

Revisión:

Dirección de Asuntos Institucionales y Comunicaciones

ISBN:

978-956-6112-43-3

Fundación INTEGRA 2021 Alonso Ovalle 1180, Santiago Centro, Chile www.integra.cl

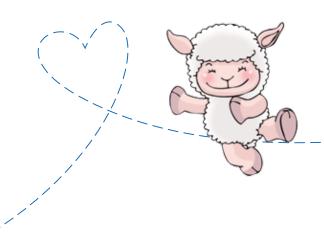
Material de distribución gratuita. Derechos Reservados Prohibida su reproducción





Modelo de

Educación Emocional







Les presentamos el modelo de educación emocional de Fundación Integra, el cual está sintonizado con la política nacional de educación parvularia y con la Política de Calidad Educativa de Fundación Integra y el Referente Curricular. El propósito del modelo es potenciar diversas competencias emocionales en los niños y niñas, familias y en los equipos educativos con el fin de favorecer el desarrollo, aprendizaje y bienestar integral de los niños y niñas que asisten a las salas cunas, jardines infantiles y modalidades no convencionales de la Fundación.

Este documento releva la importancia de la educación emocional como un aspecto transversal al proceso de aprendizaje, presenta los aspectos más relevantes del modelo de educación emocional, ajustado y pertinente a la realidad institucional, el marco teórico, los conceptos claves y las competencias emocionales que guían y orientan la labor educativa.

Esperamos que les haga sentido y las acompañe en los desafíos asociados a la promoción del desarrollo emocional con el fin de favorecer el desarrollo, aprendizaje y bienestar integral de los niños y niñas.

Con cariño,

Fundación Integra



Índice

1	¿Para qué es importante la educación emocional?	Pág. 10
2	¿Qué metodología se utilizó para definir un mode educación emocional?	odelo Pág. 22
3	Algunos conceptos claves	Pág. 34 — — —
4	Modelo de Competencias Emocionales para niñ y adultos/as	os/as Pág. 48
5	¿Cómo se enmarca el modelo con los referentes Educación Parvularia nacional e institucional?	de la Pág. 56
	Referencias bibliográficas	Pág. 62







Los primeros años de vida son muy potentes en la construcción de la biografía emocional, siendo la etapa de la primera infancia fundamental para sentar las bases del desarrollo y aprendizaje socioemocional. Como plantea Goleman (2006), los neonatos son analfabetos emocionales, es decir, nacen con la capacidad de experimentar emociones, pero no son conscientes de estas, solo las actúan. Por ende, al igual que con la enseñanza de la lectura y escritura (y cualquier otra competencia), es necesario educar las emociones. La alfabetización emocional se define desde el Referente Curricular de Fundación Integra como el "proceso de enseñanza aprendizaje que busca educar emocionalmente a un individuo en el ámbito escolar, es decir, que el niño y la niña pueda reconocer, comprender y expresar sus emociones" (Integra, 2019, p.28). Cabe añadir que es fundamental, a su vez, enseñar a los niños y niñas a regular sus emociones, siendo las y los adultos fundamentales en la mediación y modelaje de este aspecto.

No hay duda de que la educación emocional es indispensable para que los niños y niñas puedan adaptarse a los cambios y desafíos que plantea el siglo XXI y puedan dar respuesta a las demandas del futuro (Center on the Developing Child, 2011; Diamond y Ling, 2016; Duckworth y Yeager, 2015; OECD, 2017, 2018; UNESCO-OREALC, 2017). Como señalan Milicic y Marchant (2020), el aprendizaje de competencias como la autorregulación emocional y



las habilidades sociales, son claves para el desarrollo de un proyecto de vida de calidad. En esta línea, investigadores del Centro de Inteligencia Emocional de Yale han evidenciado que las personas con habilidades emocionales se desempeñan mejor en la escuela, tienen mejores relaciones, reportan niveles más altos de bienestar y se involucran con menor frecuencia en conductas poco saludables y/o de riesgo (Brackett, Rivers y Salovey, 2011). Hallazgos de otros estudios confirman lo anterior y dan cuenta del impacto positivo que tiene la promoción del bienestar de los niños y niñas respecto a su desempeño académico y otros indicadores socioemocionales, como lo son los indicadores de bienestar asociados a salud mental, autoestima y autoeficacia (Durlak et al., 2011; Berger et al., 2014a; Berger et al., 2014b, Lindorff, 2020). Esto también es avalado por otras organizaciones internacionales y nacionales que son referentes en este tema como CASEL y Valoras UC (CASEL, 2021a; Mena, 2018). En este sentido, el informe del último foro económico mundial destaca el aumento en la demanda de habilidades de carácter socioemocional como competencias claves para el futuro del mercado laboral. Aparecen dentro de las 10 habilidades emergentes más demandadas el pensamiento crítico y analítico, la capacidad de resolución de problemas complejos, la creatividad, originalidad e iniciativa, la orientación al servicio, resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad e inteligencia emocional (World Economic Forum, 2020).

Fortalecer el trabajo en torno al desarrollo de competencias socioafectivas cobra aún mayor relevancia en el contexto presente, contexto volátil, de incertidumbre, complejo y ambiguo. Estos adjetivos responden al acrónimo de VICA, que describe según algunos autores a la sociedad actual, al encontrarnos inmersos en un contexto mundial cambiante y desde ahí incierto. Lo anterior se hace más patente con la actual crisis sanitaria producto del COVID-19. Todo esto supone orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje al desarrollo y formación de competencias para la vida, que permitan dar respuesta y adaptarse a los cambios y desafíos futuros, aún desconocidos.

En este sentido, el análisis preliminar de los resultados de la encuesta "Cuidemos a Nuestros Niños" da cuenta que la mayoría de los niños y niñas han sufrido de ansiedad y estrés producto del confinamiento, a la vez que muchos expresan dificultades para conciliar el sueño, aumento del apetito, y un mayor nivel de demanda hacia las figuras cuidadoras, entre otros síntomas (Proyecto Cuidemos a Nuestros Niños, 2020). Estos resultados coinciden con el estudio liderado por académicas de la Universidad Católica, con el fin de evaluar el impacto de la pandemia en preescolares (Psicología UC, 2021). Parte de los hallazgos dan cuenta que:

Si en septiembre de 2019 ninguno de los 24 síntomas consultados alcanzaba una frecuencia igual o superior al 10% en infantes, para marzo de 2020, seis de estos síntomas alcanzaron una frecuencia superior al 10%, siendo el más frecuente el "llanto excesivo o rabietas" (21,4% de los niños), "dificultades para dormir" (13,6%), "actitud desafiante hacia los padres y otros adultos" (13,6%), y "dificultad para concentrarse en las actividades" (12,1%) (Psicología UC, 2021).

Los resultados anteriores reflejan una pandemia mucho más silenciosa que se ha ido arrastrando desde hace ya unos años: los niños, niñas y adolescentes chilenos y chilenas presentan altos índices de ansiedad y depresión (Lecannelier, 2009; OMS, 2014). En esta línea, varios estudios internacionales donde se realiza un análisis comparativo entre países respecto a los problemas conductuales y emocionales reportados en la primera infancia, dan cuenta que los niños y niñas de Chile obtuvieron los puntajes más altos en términos de dificultades emocionales y los indicadores más bajos de salud mental y bienestar, en contraste con los otros países de las muestras (Rescorla et al., 2011; Rescorla et al., 2012; OMS, 2014; Krassner et al., 2017; Gartstein y Putnam, 2018). Esto se proyectaría hacia la adolescencia tal como indican las cifras de la última encuesta CASEN (2017), las cuales refieren que un total de 390.938 personas declararon tener alguna dificultad psiquiátrica o intelectual, siendo las personas entre 10 y 19 años las que recibieron más prestaciones de salud en el área de salud mental.

De esta forma, la principal preocupación actual de los cuidadores y cuidadoras es el bienestar socioemocional de los niños y niñas, producto de los efectos del confinamiento y la pandemia (Proyecto Cuidemos a Nuestros Niños, 2020). Lo anterior, ha permitido relevar una temática que ha sido siempre

importante, poniendo **énfasis en el cuidado y bienestar de los niños y niñas** y en los medios para alcanzar esto, como lo es la educación emocional.

Para llevar a cabo la labor de educar el ámbito emocional es fundamental encontrar un modelo que guíe y oriente la enseñanza, ya que los modelos de educación emocional orientan y definen las competencias socioemocionales a desarrollar en el ámbito educativo (Bisquerra, 2019a). Existen diversos modelos con diferentes propuestas pedagógicas respecto a cómo trabajar esta temática, otorgándole importancia a la idea de que las competencias socioemocionales se enseñan y aprenden (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Por tanto, Fundación Integra decide investigar los modelos existentes, para terminar por definir un modelo pertinente y ajustado a la cultura institucional. Este modelo busca concordar significados respecto a cómo promover el desarrollo y aprendizaje socioemocional de los niños y niñas y en cuanto a qué competencias enseñar y potenciar, tanto en nosotros mismos/as, como en ellos y ellas.

Una vez definido el modelo, se propone una intervención formativa, ya que tal como plantea López (2011) el primer destinatario de un programa efectivo en educación emocional tiene que ser el profesorado, el cual debe formarse en competencias emocionales para favorecer un clima de aprendizaje positivo y bientratante. A su vez, hay que educar emocionalmente a los padres y cuidadores para que estos puedan educar emocionalmente a los niños y niñas (Ibarrola, 2014: Center on the Developing Child, 2007). De esta forma, la educación emocional debe entenderse desde un enfoque del ciclo vital, conforme su desarrollo se prolonga durante toda la vida (Bisquerra y Mateo, 2019).







En primer lugar, se revisaron los diferentes instrumentos de la Política de Calidad Educativa de Fundación Integra, con el fin de identificar el lenguaje y los objetivos relacionados a la educación emocional, para poder, a partir de ahí, encontrar dentro de los modelos existentes el que sea más pertinente para la Fundación. Luego, se procedió a consultar en diferentes fuentes bibliográficas los modelos nacionales e internacionales existentes en el contexto educativo, con especial foco en educación parvularia. En esta revisión se descubrió que los modelos cuentan con aproximaciones teóricas e ideológicas distintas, donde cada uno le da mayor o menor importancia a aspectos cognitivos, emocionales, sociales, valóricos e identitarios, entre otros. Así, las dimensiones competenciales que incluye cada propuesta varían, centrándose algunos modelos en un conjunto de competencias acotadas a la esfera intrapersonal, mientras que otros proponen una aproximación más amplia (interpersonal o colectiva).

Luego de este análisis, se delibera que el modelo por Competencias Emocionales (Bisquerra y Mateo, 2019) es el más pertinente para ser adoptado por Fundación Integra. El modelo de Competencias Emocionales (Bisquerra y Mateo, 2019) toma en consideración competencias de la esfera intra e interpersonal, a la vez que le da importancia al ambiente en donde se desarrollan estas habilidades. Esto es fundamental en la medida que supone entender y relevar el impacto que tienen los espacios y ambientes de aprendizaje, que son cruciales de considerar desde la Política de Calidad Educativa. En este sentido, el modelo se enmarca en el Referente Curricular de Fundación Integra y se articula con los Estándares Indicativos de Desempeño para Educación Parvularia (EID EP) y Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia (MBE EP).



Una vez escogido el modelo de referencia, se procedió a la adaptación del mismo, con el fin de hacerlo aún más pertinente para la Fundación. Después, se realizó un panel de expertos en el cual participaron referentes nacionales e internacionales, quienes validaron la propuesta. En dicha instancia se acordaron cambios en términos de la nomenclatura de algunas de las dimensiones competenciales y sus respectivas micro competencias, se introdujeron nuevas competencias y se eliminaron algunas y, también, se realizaron ajustes en las definiciones. Todo lo anterior se tradujo en un modelo de educación emocional único, particular y pertinente para Fundación Integra.







Para poder comprender el modelo de educación emocional de la Fundación, se debe partir por conocer algunos conceptos que son claves, tales como aprendizaje socioemocional, emoción, competencias emocionales, neurodiversidad, vínculos afectivos, climas positivos de aprendizaje y bienestar, los cuales se describen brevemente a continuación.

1. ¿Qué es el aprendizaje socioemocional?

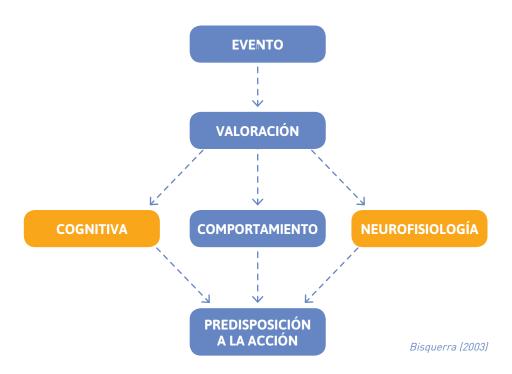
El aprendizaje socioemocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003). De este modo, la educación emocional es una educación para la vida que apunta a promover el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.) y a contribuir al desarrollo pleno de quienes forman parte de la comunidad con la cual nos relacionamos.

2. ¿Qué son las emociones?

Existen diferentes definiciones y líneas de estudio del concepto de emoción, pero lo que es indiscutible es que los fenómenos afectivos (emociones, sentimientos, estados de ánimo, etc.) forman parte indisoluble de la vida humana. Bisquerra (2003) las define como respuestas neurofisiológicas, que surgen a partir de la valoración que se hace de ciertos acontecimientos externos o internos. En general, valoramos consciente o inconscientemente los acontecimientos, según creemos que nos afectan o no a nuestra supervivencia, o si nos acercan o alejan a aquello que nos gusta o nos hace feliz. La valoración de estos acontecimientos produce una respuesta a nivel conductual, cognitiva y física. Por ejemplo, frente a un estímulo que valoramos como peligroso para nuestra supervivencia, podemos sentir miedo; a nivel conductual nos podemos paralizar o podemos huir; en términos físicos, se aceleran nuestras pulsaciones y aumentará nuestra presión arterial, para ponernos en estado de alerta; y por último, a nivel cognitivo, nos será difícil pensar con claridad, pudiendo aparecer imágenes o pensamientos negativos asociados al estímulo. Esta valoración también se asocia a las experiencias previas que cada persona tiene y por tanto es diversa en los seres humanos. En este sentido, frente a un mismo evento la valoración de dos personas puede ser distinta. Cada una de estas valoraciones, son correctas o incorrectas, sino que están teñidas por



las subjetividades propias. Es importante destacar que, si bien no se pueden controlar los acontecimientos, sí se puede educar los estilos valorativos y, por ende, la forma en que se responde a los acontecimientos.



La mayoría de los y las investigadoras coinciden en que las emociones se pueden clasificar entre emociones positivas y negativas. Esto no quiere decir que existan emociones buenas o malas, porque son todas necesarias, sino solamente da cuenta de si hay presencia o ausencia de bienestar (positiva o negativa respectivamente). Es esencial tener clara esta distinción, para no confundir positivo con bueno o negativo con malo, siendo todo el espectro de emociones indispensables para nuestra vida y bienestar emocional (Bisquerra, 2009). Para evitar este tipo de confusiones es que Fundación Integra optará por hablar de emociones agradables o desagradables.

Se utilizará como referencia la propuesta del "universo de las emociones" de Bisquerra y Punset (2015) donde, a través de una metáfora, se describen galaxias compuestas de distintas familias de emociones que alcanzan más de 300 emociones. Utilizar esta propuesta nos permitirá expandir nuestro lenguaje emocional más allá de las emociones básicas, ampliando nuestro mundo de posibilidades afectivas. Se entenderá por emociones básicas las seis que establece el "universo de emociones": miedo, tristeza, rabia, alegría, amor y felicidad.

3. ¿Qué son las competencias emocionales?

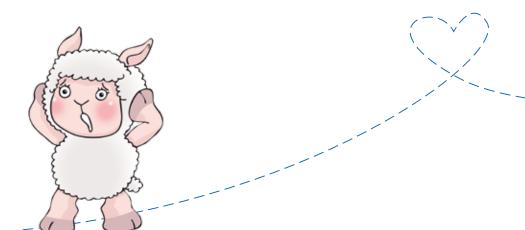
Se entenderá el concepto de competencia emocional, de acuerdo con lo que proponen Bisquerra y Mateo (2019), como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p.36). Este concepto incluye los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. El saber, en este caso, dice relación con la adquisición de distintos tipos de conocimientos asociados a la educación emocional. El saber hacer, tiene que ver con la puesta en práctica de este saber tanto en la relación con uno mismo como con las otras personas. El saber ser, se refiere al aprendizaje integral, el cual es resultado de la adquisición de este tipo de competencias. Por último, el saber estar, refiere a la participación de proyectos comunes y el logro de una convivencia armoniosa, haciendo uso de las competencias emocionales para la consecución de lo anterior. Todo lo descrito, da cuenta que las competencias se aprenden y pueden desarrollarse a lo largo de toda la vida, desde la niñez a la adultez. Por economía del lenguaje, se prefiere hablar de competencias emocionales en lugar de competencias socioemocionales, entendiendo que siempre se considera el aspecto social, ya que estas se ponen en juego en los vínculos que el ser humano establece.



4. ¿Qué es la neurodiversidad?

La arquitectura cerebral toma tiempo en desarrollarse, alcanzando su plena maduración dentro de la tercera década de vida. Existe por tal, una gran variabilidad en la adquisición de las funciones ejecutivas, proceso sujeto a factores genéticos y ambientales, que explican la neurodiversidad presente en los niños y niñas a lo largo de su desarrollo (Center on the Developing Child, 2007). Conforme a lo anterior, no se puede esperar ni exigir lo mismo para todos los niños y niñas, siendo fundamental respetarlos y legitimarlos en su individualidad, para una construcción sana y positiva de sus subjetividades. Lo anterior supone que, en función de los intereses y capacidades de cada niño y niña, estos puedan participar, aprender y progresar de acuerdo a sus potencialidades, en el marco del grupo humano en el que convive, y de acuerdo a las reales oportunidades de aprendizaje que brinda ese contexto.

El paradigma de la neurodiversidad nos lleva a entender que somos seres diversos en respuesta a las diferencias en nuestra actividad cerebral. Estas diferencias no son una deficiencia, sino que nos permiten actuar y experimentar de una forma única. Este paradigma nos ayuda a aproximarnos a algunas condiciones humanas como, por ejemplo, el espectro autista, como una variante dentro de la expresión de la diversidad humana en vez de significarse como una patología (Ortega, 2009). Lo anterior supone reconocer la existencia de diversas condiciones humanas, y entender la diversidad como una característica compartida. De este modo, el concepto de neurodiversidad se plantea como una alternativa al concepto de discapacidad, el cual conlleva una connotación negativa y está cargado de estigmas (Ortega, 2009; López, 2016).



5. ¿Qué son los vínculos de apego seguro?



Para promover un adecuado desarrollo de los niños y niñas es fundamental, entre otras cosas, favorecer el desarrollo de vínculos de apego seguro con las figuras cuidadoras (López, 2011). Entenderemos por apego el vínculo afectivo especial entre el infante y la persona que lo cuida, que los lleva a querer estar juntos (Bowlby, 1979). Si los niños y niñas reciben el afecto y sus necesidades son satisfechas de manera oportuna, podrán vincularse con sus padres, madres y/o adultos significativos de manera segura, y posteriormente, vincularse también con otros miembros de la familia y de la comunidad, siendo capaces de establecer relaciones interpersonales nutritivas y recíprocas (Barudy, J. y Dantagnan, M., 2009).

Contar con vínculos de apego que proporcionen seguridad y bienestar es una necesidad básica universal (Fonagy et al., 2002). En este proceso, si bien las familias son la primera y más importante influencia en el desarrollo de los niños y niñas, los equipos educativos también son figuras significativas. Dado lo anterior, es esencial fortalecer en los equipos educativos habilidades que aumenten su sensibilidad, disponibilidad emocional y capacidad de respuesta oportuna a las señales y necesidades de los niños y niñas.

Fonagy et al. (2002) señala que las relaciones de apego facilitan mecanismos cerebrales de autorregulación en la medida que la mentalización de los estados afectivos por parte del cuidador o cuidadora son esenciales para la regulación afectiva en la niñez. De esta forma, el sentido de seguridad de los

niños y niñas se basa en la construcción de relaciones cálidas, contenedoras y consistentes en el tiempo, así como de entornos cálidos, predecibles y tranquilos (Ibarrola, 2014). Cuando los niños y niñas se sienten seguros, tienen confianza para explorar su entorno, probar cosas nuevas y desarrollar nuevas habilidades. Por el contrario, cuando los niños y niñas se sienten inseguros/as, producto de cuidadores/as que presentan conductas de negligencia, ambivalencia, evitación, abuso y/o violencia, la identidad se construye asociada al estrés, incomprensión y sufrimiento (Milicic et al., 2014). Cabe destacar que las necesidades de los niños y niñas pueden ser y expresarse de manera diferente, conforme la neurodiversidad existente, siendo este un elemento fundamental a considerar para poder dar respuestas sensibles y apropiadas a las características de cada uno/a.



6. ¿Qué son los climas de aprendizaje positivos?

Entenderemos por climas de aprendizajes positivos como aquellos ambientes educativos en que es agradable participar y existe una buena disposición a aprender y cooperar (Milicic y Aron, 2000). Se considera fundamental considerar la incidencia que tiene el ambiente para el desarrollo y promoción del aprendizaje socioemocional, siendo un desafío promover climas de aprendizaje nutritivos y bientratantes. Lo anterior supone entender la educación emocional como un proceso que va más allá del aprendizaje individual, en la medida que se ve influenciado por el contexto, siendo necesario intervenir en las interacciones para la construcción de climas afectivos nutritivos que promuevan la formación de dichas competencias.

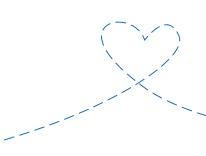


7. ¿Qué es el bienestar?

Muchas veces se confunde el concepto de desarrollo emocional con el concepto de bienestar emocional. Por tanto, se debe educar para el bienestar y favorecer las condiciones para su desarrollo. Desde Fundación Integra se habla de bienestar integral, el que se define señalando "que cada niño y niña se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses, de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud junto al goce de aprender jugando" (Integra, 2019, p.28). Conforme a lo anterior, se evidencia la necesidad desde la Fundación de promover el bienestar emocional a través de la formación en habilidades y/o competencias socioemocionales, ya que el bienestar se educa y se aprende.

Desde Fundación Integra, se toma como referente la propuesta de Rafael Bisquerra para la promoción del bienestar de los equipos pedagógicos, familias y niños y niñas. El autor identifica cinco pilares del bienestar, los cuales pueden considerarse como los cinco pétalos de la flor de Benicia (abreviación de la expresión "bienestar y ciencia"). Cada pétalo representa un tipo de bienestar: físico (salud), material (económico), social (relaciones familiares y sociales), profesional (autorrealización) y emocional (satisfacción con los distintos ámbitos de la vida). Atender a cada uno de estos es de responsabilidad personal, pero también social, educativa y política. La sociedad y la educación en general, pueden cooperar en la construcción del *jardín de Benicia*, promoviendo un florecimiento hacia formas más satisfactorias de vida y de relaciones sociales. En esta línea, el modelo con el que trabajaremos apunta principalmente a favorecer los niveles de bienestar social, emocional y profesional, buscando comprometernos en la promoción de estos aspectos.







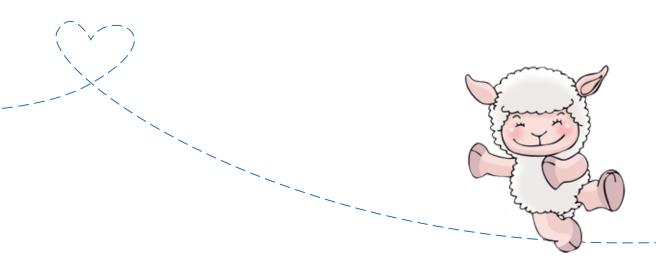


El modelo de educación emocional de Fundación Integra se basa principalmente en el modelo de Competencias Emocionales (Bisquerra y Mateo, 2019). Con el fin de resultar pertinente a la Fundación, se realizan algunos ajustes a nombres, definiciones y criterios de categorización de algunas micro competencias respecto al modelo de referencia, constituyéndose, por tanto, en un modelo particular de Integra.

El modelo de educación emocional define y describe diversas competencias a potenciar en los niños y niñas, pero también en los equipos educativos y en las familias de la Fundación. Esto comprendiendo que los primeros destinatarios de la educación emocional deben ser las y los adultos, dado que no es posible enseñar aquello que no se ha aprendido o domina y que la educación emocional es un proceso que dura toda la vida, por lo que implica, interpela y compromete a todos los actores de las comunidades educativas.

El modelo contempla **5 competencias centrales**, las que se asocian a un conjunto de micro competencias (23). En la imagen a continuación, se sintetiza el modelo de Fundación Integra, que da cuenta de las competencias y micro competencias que se esperan promover en los niños y niñas y también en los equipos educativos y las familias.

En la base de la imagen aparece el concepto de bienestar, desarrollo y aprendizaje integral, con el fin de explicitar el objetivo principal de este modelo de educación emocional, que es coherente a la misión Fundación Integra, que consiste en alcanzar el desarrollo integral y aprendizajes significativos en los niños y niñas.



- **↗ Lenguaje** emocional.
- Atención plena.
- **↗ Lenguaje** estético.

- **➢ Expresión** emocional.
- **Tolerancia** a la frustración.
- **尽 Remind**.
- **Potenciar** emociones que producen bienestar.



- **> Sentido** de pertenencia.
- **7 Toma** de decisiones responsable.
- Comportamiento prosocial.
- **Convivencia** y ciudadanía.

- **4.**VÍNCULOS
 BIENTRATANTES
- **7** Escucha activa
- Comunicación asertiva y efectiva.
- **↗** Empatía.
- **Respeto** y valoración de la diversidad.
- **对 Trabajo** en equipo.
- **7** Gestión colaborativa de los conflictos.

- Autoconocimiento.
- Autoeficacia.
- **7** Gestión de ayuda y recursos.
- Actitud optimista.
- → Resiliencia.
- Bienestar emocional.

A continuación, se define cada competencia, junto a sus respectivas micro competencias:

1. Conciencia emocional:

Capacidad de reconocer, nombrar y comprender las propias emociones y las de los otros, así como las relaciones que existen entre lo que pensamos, sentimos y hacemos.

Las micro competencias que incluye esta dimensión son tres y se describen a continuación:

- ∠ Lenguaje emocional: capacidad de reconocer, poner nombre y significar las emociones propias y las de otras personas.
- → Atención plena: capacidad de prestar atención al momento presente con todos los sentidos.
- ∠ Lenguaje estético: capacidad de apreciar las emociones estéticas que pueden originarse a partir de diferentes recursos expresivos y artísticos.



2. Regulación emocional:

Capacidad para expresar y modular las emociones de forma adaptativa.

Las micro competencias que incluye esta dimensión son cuatro y se describen a continuación:

- **▼** Expresión emocional: capacidad para expresar a nivel verbal y no verbal las emociones.
- REMIND: capacidad para usar estrategias de respiración, relajación, meditación y mindfulness como herramientas de regulación emocional.
- ▼ Tolerancia a la frustración: capacidad de afrontar las molestias que son parte de la vida, postergando gratificaciones inmediatas en pos de otras que si bien pueden obtenerse a largo plazo, son de orden superior.
- Potenciar emociones que producen bienestar: capacidad para experimentar intencionalmente emociones que aportan al bienestar como la alegría, amor, gratitud, esperanza, humor, etc.

3. Autoestima y autonomía emocional:

Estar satisfecho/a con uno mismo, valorando la propia singularidad. Esto sienta las bases para la capacidad de pensar, sentir, comunicar preferencias y tomar decisiones por sí mismo de manera progresiva.

Las micro competencias que incluye esta dimensión son seis y se describen a continuación:

- → Autoconocimiento: capacidad de reconocer las propias fortalezas, oportunidades de mejora, intereses y motivaciones.
- → Autoeficacia: confianza en las propias capacidades para responder de forma eficaz a las demandas tanto internas como externas.
- ☐ Gestión de ayuda y recursos: capacidad para pedir apoyo e identificar recursos disponibles.

- → Actitud optimista: tener una actitud apreciativa y esperanzadora ante la vida, a pesar de las dificultades.
- → Resiliencia: capacidad de hacer frente y sobreponerse a circunstancias de vida adversas, avanzando hacia el futuro.
- → Bienestar emocional: capacidad de gozar de forma consciente de bienestar
 y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

4. Vínculos bientratantes:

Establecer interacciones armoniosas, inclusivas, respetuosas entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa, reconociendo a los demás como legítimos otros.



Las micro competencias que incluye esta dimensión son seis y se describen a continuación:

- ▼ Escucha activa: capacidad de escuchar activamente con todos los sentidos, el lenguaje verbal y no verbal de otra persona, sin juzgar.
- → Comunicación efectiva y asertiva: capacidad de expresar lo que se quiere decir de manera clara (efectiva), modulando los afectos, para tener una adecuada recepción (asertiva).
- Empatía: capacidad de sentir, comprender y considerar las emociones y experiencias de otras personas, alegrándose por las cosas buenas que les ocurren y sintonizando con sus dificultades de manera constructiva.
- Respeto y valoración de la diversidad: capacidad de identificar, aceptar, respetar y valorar las diferencias y particularidades de cada persona.
- ☐ Trabajo en equipo: capacidad para cooperar con interés y satisfacción en las actividades colectivas.
- ☐ Gestión colaborativa de los conflictos: capacidad para identificar, anticipar, afrontar y gestionar de manera constructiva los conflictos.

5. Compromiso social y ético:

Capacidad para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida y contribuir al bienestar social, adoptando comportamientos responsables.

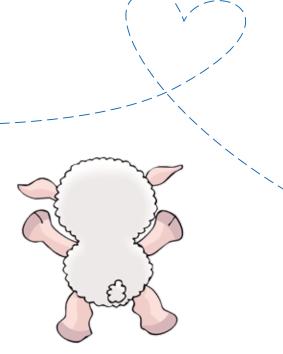
Las micro competencias que incluye esta dimensión son cuatro y se describen a continuación:

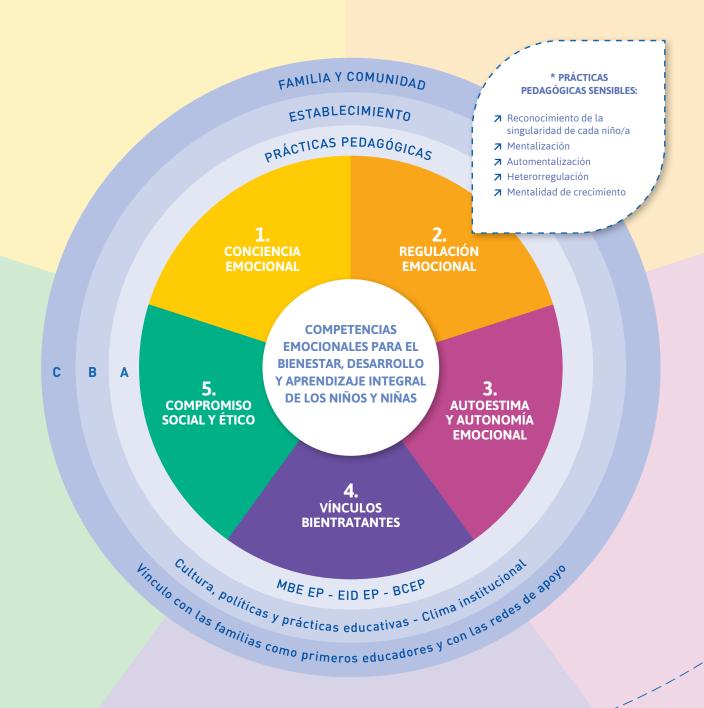
- → Sentido de pertenencia: sentido de agrado que se experimenta al ser integrante de un grupo, comunidad y territorio.
- ▼ Toma de decisiones responsable: capacidad para responder a los propios actos, y tomar decisiones con la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.

- → Comportamiento prosocial: capacidad de actuar en respuesta a las características, intereses, emociones y necesidades de otras personas (empatía puesta en acción).
- Convivencia y ciudadanía: capacidad de participar en el logro de acuerdos para la convivencia y funcionamiento colectivo, desde un sentido de corresponsabilidad.

Es importante señalar que el desarrollo de las dimensiones de competencias y sus respectivas micro competencias se superponen y, a menudo, se complementan en lugar de desarrollarse en un proceso secuencial o lineal. Como plantea López (2005) "Aunque se presenten por separado deben contemplarse desde una visión holística-globalizada; todos ellos se interrelacionan y se trabajan de forma conjunta" (p.157).

A continuación, se presenta una segunda imagen que da cuenta del carácter sistémico del modelo, evidenciando su articulación con las políticas educativas de calidad de Fundación Integra y, los diversos destinatarios: niños y niñas, equipos educativos, familias y comunidad.





A. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SENSIBLES

Se enfatiza la importancia de desarrollar a través de la práctica pedagógica, las competencias emocionales planteadas, de forma articulada a los objetivos de aprendizajes y a la gestión pedagógica, tal como lo describen las Bases Curriculares Educación Parvularia (BCEP), los Estándares Indicativos de Desempeño en Educación Parvularia (EID EP) y el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP). Estos últimos documentos refieren a la necesidad de desarrollar climas de aprendizajes positivos, para lo que es crucial que las interacciones pedagógicas sean intencionadas, responsivas, flexibles, lúdicas y significativas. Al mismo tiempo, se refiere a que los equipos pedagógicos deben desarrollar actitudes y valores como la sensibilidad, reconocimiento, valoración y respeto. Estas ideas se conectan con las prácticas pedagógicas sensibles que se buscan relevar en el modelo y se describen a continuación:

- 1. Reconocimiento de la singularidad de cada niño/a: capacidad de valorar, celebrar y comunicar no verbal y verbalmente la singularidad de cada niño/a, para que se sientan vistos y aceptados como personas. Por ejemplo: "Qué alegría que llegó Juanito", "Andrés me encanta tu sonrisa única", "Claudia, gracias por siempre participar escuchando de manera activa".
- 2. Mentalización: capacidad de sintonizar, conectar y detectar las necesidades emocionales del niño o niña, pudiendo facilitarle una narrativa respecto a lo que está experimentando (leer y "prestarle mente" al niño/a). Por ejemplo: "Damaris, te noto enojada por la expresión de tu cara, luego de que te han quitado el juguete", "Colomba, te vi muy alegre mientras bailabas", "Manuel, por tus lágrimas me doy cuenta de que te puso triste que no te hayan invitado a jugar".
- 3. Automentalización: capacidad de identificar lo que nos pasa en términos de emociones y pensamientos frente a las conductas de un niño o niña. Por ejemplo: "Me frustro cuando siento que Juanito no me entiende", "Me irrito cuando los niños y niñas no me hacen caso", "Me alegro cuando llega Ximena y me abraza por la mañana".
- 4. Hetero regulación: aplicar una serie de estrategias para ayudar al niño/a a regularse emocionalmente y disminuir su nivel de estrés. Para que los niños/as sean capaces de regular sus emociones de manera autónoma (autorregulación) necesitan de adultos/as que les ayuden a gestionar sus emociones. Por ejemplo: "María, te acompañaré hasta que se te pase la pena", "Vamos a pedirle a la oveja Nanai que te ayude a recuperar la calma".

5. Mentalidad de crecimiento: transmitir a los niños/as, a través de retroalimentaciones diarias, la creencia que con práctica las habilidades siempre pueden mejorar, valorando los esfuerzos por sobre los resultados. Por ejemplo: "Con esfuerzo, siempre podemos mejorar", "Te felicito, se nota que has estado practicando".

B. ESTABLECIMIENTO - CULTURA, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS - CLIMA INSTITUCIONAL

Se refuerza la idea de que a nivel institucional se deben seguir desarrollando competencias emocionales en los equipos educativos, las que deben articularse a las BCEP, al MBE EP y EID EP, especialmente en las dimensiones de "bienestar integral", "liderazgo" y "gestión de personas" (que pertenece a la dimensión "gestión de recursos"). Por otro lado, se enfatiza la necesidad de construir climas institucionales profesionalizantes y de bienestar, conforme la relevancia que cobran los climas relacionales positivos en el MBE EP. En este sentido, se deben llevar a cabo acciones que promuevan el liderazgo emocional, el cuidado de los equipos pedagógicos, la cultura inclusiva y el trabajo colaborativo, entre otros temas.

C. FAMILIAS COMO PRIMEROS EDUCADORES Y COMUNIDAD – VÍNCULO CON LAS FAMILIAS Y REDES DE APOYO

Se enfatiza la relevancia de potenciar las distintas competencias emocionales a nivel familiar. Además, señala la necesidad de promover vínculos de colaboración con las familias, que se basen en interacciones cercanas y respetuosas. Por último, en este nivel es esencial poder conectar con redes comunitarias para poder enriquecerse mutuamente, sensibilizando en temas de infancia a la comunidad en la cual se está inserto.

Este modelo se articula a las políticas educativas que rigen el quehacer pedagógico de Fundación Integra. De esta manera, se alinea al trabajo que ya se está realizando a nivel transversal y contribuye una propuesta educativa específica que busca el desarrollo, aprendizaje y bienestar integral de niños y niñas.





La educación parvularia es el primer nivel del sistema educativo y tiene como fin "favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas" (Mineduc, 2018, p.33). En este sentido, desde su propósito, la educación emocional y especialmente la promoción del bienestar integral cobra especial relevancia en la labor pedagógica. Lo anterior se refleja en la misión de Fundación Integra, la cual consiste en "lograr desarrollo pleno y aprendizajes significativos en niños y niñas de entre tres meses y cuatro años de edad, a través de un proyecto educativo de calidad con la participación activa de los equipos de trabajo, familias y comunidad" (Integra, 2019, p.9). Para alcanzar esta misión, Integra define que "la calidad, inclusión, participación, respeto, confianza, transparencia y la apreciación de los talentos, son valores transversales que deben permear el actuar de todas las trabajadoras y trabajadores en la institución" (Integra, 2015 citado en Integra, 2019, p.9).

A continuación, se presenta una revisión de los principales referentes de la política educativa nacional y de Fundación Integra, para identificar y analizar aquellos elementos presentes en cada uno de estos, que se conectan de manera explícita o implícita con la educación emocional y el modelo de competencias emocionales de la Fundación.

BCEP y Referente Curricular de Fundación Integra

Se puede afirmar que asegurar el desarrollo integral y aprendizaje significativo de los niños y niñas forma parte esencial de la labor de la Fundación y, para promoverlo se requiere de la educación de valores y competencias emocionales tanto en los equipos educativos, como en los niños y niñas, y familias que conforman Integra. La educación emocional es un aprendizaje en sí mismo y también un aspecto transversal al proceso de aprendizaje, por lo que está presente a lo largo de todo el quehacer educativo. De esta forma y, dada la relevancia del desarrollo socioemocional en la temprana infancia, las Bases Curriculares establecen objetivos de aprendizaje que se conectan con la educación emocional.

En este sentido, al analizar la organización curricular, se observa que las habilidades socioemocionales se integran perfectamente en los 3 ámbitos del currículum: Desarrollo personal y social, Comunicación integral e Interacción

y comprensión del entorno. Sin embargo, se observa que los objetivos de aprendizaje del primer ámbito están más directamente relacionados a la educación emocional. Por otro lado, al revisar cada objetivo de aprendizaje y analizar su relación con la educación emocional, se puede observar que, del total de 206 objetivos de aprendizajes, 94 hacen referencia de manera explícita o implícita a esta temática. Es decir, un 46% de los objetivos de aprendizaje estarían en mayor o menor medida relacionados a alguna habilidad socioemocional.

Todo esto considerando que este análisis siempre es arbitrario, ya que depende de las definiciones que se tengan de las distintas competencias emocionales.

Tabla 1¹
Objetivos de aprendizaje de las BCEP relacionados a la educación emocional

	ÁMBITOS DE EXPERIENCIAS PARA EL APRENDIZAJE	N° DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	N° DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJES RELACIONADOS A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL
	Desarrollo personal y social	83	69
	Comunicación integral	46	9
EL.	Interacción y comprensión del entorno	77	16

¹ El detalle de los objetivos de aprendizaje que fueron seleccionados como relacionados al tema de la educación emocional, se dará a conocer en un apartado específico más adelante. Esta selección es arbitraria, ya que, de uno u otro modo, la educación emocional atraviesa todos los objetivos.

Ámbito de Desarrollo Personal y Social

En el marco del **ámbito de Desarrollo Personal y Social**, al revisar la definición de cada núcleo que lo compone, se vislumbra de manera explícita la incorporación de actitudes, valores, capacidades y habilidades socioemocionales.

En la definición del propósito del **núcleo de identidad y autonomía** se alude al desarrollo de la "conciencia emocional", "autoestima y autonomía emocional", "regulación emocional" y "tolerancia a la frustración".

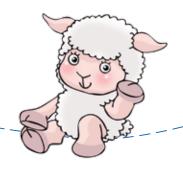
Ejemplo de OAS que se relacionan con la primera dimensión competencial del modelo, "conciencia emocional", son:

- OAS n° 1 del núcleo, el cual refiere a la adquisición progresiva de la capacidad de: "Comunicar a los demás, emociones y sentimientos", así como el OAS n° 3 del núcleo: "Reconocer emociones y sentimientos en otras personas, observadas en forma directa o a través de TICs".
- OAS nº 4 de este mismo núcleo, conecta con la dimensión competencial de "regulación emocional": "Expresar sus emociones y sentimientos autorregulándose en función de las necesidades propias, de los demás y las normas de funcionamiento grupal".
- OAS n° 2 del núcleo, es un ejemplo de un objetivo que se relaciona con la tercera dimensión competencial, "autoestima y autonomía emocional", al referirse a la adquisición progresiva de la capacidad de: "Manifestar disposición y confianza para relacionarse con algunos adultos y pares que no son parte del grupo o curso".

Tabla 2

OAS del núcleo identidad y autonomía relacionados con la educación emocional (25 objetivos)

Nº OA	PRIMER NIVEL (Sala cuna)	SEGUNDO NIVEL (Medio)	TERCER NIVEL (Transición)
1	Expresar vocal, gestual o corporalmente distintas necesidades y emociones (alegría, miedo, pena, entre otras).	Representar verbal y corporalmente diferentes emociones y sentimientos, en sus juegos.	Comunicar a los demás, emociones y sentimientos tales como: amor, miedo, alegría, ira, que le provocan diversas narraciones o situaciones observadas en forma directa o a través de TICs.
2	Manifestar satisfacción cuando percibe que adultos significativos le expresan afecto.	Manifestar disposición y confianza al separarse de los adultos significativos.	Manifestar disposición y confianza para relacionarse con algunos adultos y pares que no son parte del grupo o curso.
3	Reconocer algunas emociones en adultos significativos, reaccionando frente a ellas.	Reconocer en sí mismo, en otras personas y en personajes de cuentos, emociones tales como: tristeza, miedo, alegría, pena y rabia.	Reconocer emociones y sentimientos en otras personas, observadas en forma directa o a través de TICs.
4	Manifestar sus preferencias por algunas situaciones, objetos y juegos.	Manifestar disposición para regular sus emociones y sentimientos, en función de las necesidades propias, de los demás y de algunos acuerdos para el funcionamiento grupal.	Expresar sus emociones y sentimientos autorregulándose en función de las necesidades propias, de los demás y las normas de funcionamiento grupal.
5	Manifestar interés por nuevas situaciones u objetos, ampliando su campo y repertorio de acción habitual.	Manifestar sus preferencias cuando participa o cuando solicita participar, en diversas situaciones cotidianas y juegos.	Comunicar sus preferencias, opiniones, ideas, en diversas situaciones cotidianas y juegos.



N° OA	PRIMER NIVEL (Sala cuna)	SEGUNDO NIVEL (Medio)	TERCER NIVEL (Transición)
6	Reconocer algunos rasgos distintivos de su identidad, tales como: su nombre y su imagen física en el espejo.	Actuar con progresiva independencia, ampliando su repertorio de acciones, acorde a sus necesidades e intereses.	Planificar proyectos y juegos, en función de sus ideas e intereses, proponiendo actividades, organizando los recursos, incorporando los ajustes necesarios e iniciándose en la apreciación de sus resultados.
8		Apreciar sus características identitarias, fortalezas y habilidades.	Comunicar sus características identitarias, fortalezas y desafíos personales.
9		Manifestar progresiva independencia en sus prácticas de alimentación, vigilia y sueño, vestimenta, higiene corporal, bucal y evacuación.	Cuidar su bienestar personal, llevando a cabo sus prácticas de higiene, alimentación y vestuario, con independencia y progresiva responsabilidad.
10		Manifestar satisfacción y confianza por su autovalía, comunicando algunos desafíos alcanzados, tales como: saltar, hacer torres, sacar cáscara de huevos, entre otros.	Comunicar a otras personas desafíos alcanzados, identificando acciones que aportaron a su logro y definiendo nuevas metas.
13 ડ ્ડ			Representar en juegos sociodramáticos, sus pensamientos y experiencias atribuyendo significados a objetos, personas y situaciones.

En el núcleo de convivencia y ciudadanía, se menciona la importancia de desarrollar competencias sociales y emocionales. Además, en las orientaciones pedagógicas que se entregan en el Referente Curricular para abordar este núcleo, se encuentra el modelar y enseñar habilidades que se asocian a las siguientes microcompetencias; "escucha activa", "trabajo en equipo", "respeto y valoración de la diversidad", "gestión colaborativa de los conflictos", "comunicación efectiva y asertiva", "comportamiento prosocial", "convivencia y ciudadanía".

Ejemplo de OAS que se relacionan con la dimensión competencial "vínculos bientratantes" y "compromiso social y ético", respectivamente, son:

- OAS nº 1 del núcleo se relaciona con la microcompetencia emocional de "trabajo en equipo": "Participar en actividades y juegos colaborativos, planificando, acordando estrategias para un propósito común y asumiendo progresivamente responsabilidades en ellos".
- OAS n° 2 de este mismo núcleo se conecta con la microcompetencia emocional denominada "comportamiento prosocial": "Participar en actividades solidarias, que integran a las familias, la comunidad educativa y local".

Tabla 3

OAS del núcleo convivencia y ciudadanía relacionados con la educación emocional (28 objetivos)

Nº OA	PRIMER NIVEL (Sala cuna)	SEGUNDO NIVEL (Medio)	TERCER NIVEL (Transición)
1	Interactuar con pares y adultos significativos (a través de gestos y vocalizaciones, entre otros), en diferentes situaciones y juegos.	Participar en actividades y juegos grupales con sus pares, conversando, intercambiando pertenencias, cooperando.	Participar en actividades y juegos colaborativos, planificando, acordando estrategias para un propósito común y asumiendo progresivamente responsabilidades en ellos.
2	Disfrutar de la cercanía de niños, niñas y adultos en juegos y situaciones cotidianas.	Disfrutar de instancias de interacción social con diversas personas de la comunidad.	Participar en actividades solidarias, que integran a las familias, la comunidad educativa y local.

Nº OA	PRIMER NIVEL (Sala cuna)	SEGUNDO NIVEL (Medio)	TERCER NIVEL (Transición)
3	Manifestar interés por participar en celebraciones de su entorno significativo.	Colaborar en situaciones cotidianas y de juego, proponiendo acciones simples frente a necesidades que presentan sus pares.	Manifestar empatía y solidaridad frente a situaciones que vivencian sus pares, o que observa en textos o TICs, practicando acciones de escucha, apoyo y colaboración.
4	Practicar algunas normas de convivencia, tales como: sentarse en su silla para almorzar, saludar, despedirse, y colaborar en acciones cotidianas.	Colaborar en actividades, conmemoraciones o celebraciones culturales de su familia y comunidad.	Apreciar el significado que tienen para las personas y las comunidades, diversas manifestaciones culturales que se desarrollan en su entorno.
5	Manifestar disposición para responder positivamente o cambiar su comportamiento, frente a requerimientos de adultos, asociados a su seguridad y bienestar.	Iniciarse en la resolución pacífica de conflictos, dialogando respecto de la situación, escuchando, opinando y proponiendo acciones para resolver.	Aplicar estrategias pacíficas frente a la resolución de conflictos cotidianos con otros niños y niñas.
6		Manifestar disposición para practicar acuerdos de convivencia básica que regulan situaciones cotidianas y juegos.	Respetar normas y acuerdos creados colaborativamente con pares y adultos, para el bienestar del grupo.
7		Identificar objetos, comportamientos y situaciones de riesgo que pueden atentar contra su seguridad, bienestar y el de los demás.	Identificar objetos, comportamientos y situaciones de riesgo que pueden atentar contra su seguridad, bienestar y el de los demás, proponiendo alternativas para enfrentarlas.
8		Reconocer acciones correctas e incorrectas para la convivencia armónica del grupo, que se presentan en diferentes situaciones cotidianas y juegos.	Comprender que algunas de sus acciones y decisiones respecto al desarrollo de juegos y proyectos colectivos, influyen en las de sus pares.

Nº OA	PRIMER NIVEL (Sala cuna)	SEGUNDO NIVEL (Medio)	TERCER NIVEL (Transición)
9		Manifestar interés por algunos de sus derechos, tales como: ser escuchados, tener un nombre, jugar, entre otros.	Reconocer, y progresivamente hacer respetar el derecho a expresarse libremente, a ser escuchado y a que su opinión sea tomada en cuenta.
10		Manifestar interés para interactuar con niños y niñas, reconociendo la diversidad de sus características y formas de vida (costumbres, fisonomía, lingüística, entre otras).	Reconocer progresivamente requerimientos esenciales de las prácticas de convivencia democrática, tales como: escucha de opiniones divergentes, el respeto por los demás, de los turnos, de los acuerdos de las mayorías.
11			Apreciar la diversidad de las personas y sus formas de vida, tales como: singularidades fisonómicas, lingüísticas, religiosas, de género, entre otras.

En el núcleo de corporalidad y movimiento se enfatiza el desarrollo de la creatividad, de la conciencia corporal, de la autoestima corporal y, la toma de decisiones responsable de manera que apunten al propio bienestar. Los OAS de este núcleo están relacionados con el reconocimiento de sensaciones que agradan o desagradan, siendo esto clave para una adecuada educación emocional y, especialmente, para el desarrollo progresivo de la dimensión competencial "regulación emocional". Además, se enfatizan actitudes que se relacionan con la microcompetencia "actitud optimista", como la gratitud y el aprecio.

Ejemplo de OAS que se relacionan con la segunda y tercera dimensión competencial del modelo, "regulación emocional" y "autoestima y autonomía emocional", son:

- OAS n° 1 del núcleo: "Manifestar iniciativa para resguardar el autocuidado de su cuerpo y su confortabilidad, en función de su propio bienestar".
- OAS n° 2 del núcleo: "Apreciar sus características corporales, manifestando interés y cuidado por su bienestar y apariencia personal".



Tabla 4

OAS del núcleo corporalidad y movimiento relacionados con la educación emocional (11 objetivos)

Nº OA	PRIMER NIVEL (Sala cuna)	SEGUNDO NIVEL (Medio)	TERCER NIVEL (Transición)
1	Manifestar su agrado, al sentirse cómodo, seguro y contenido corporalmente.	Reconocer situaciones en que se siente cómodo corporalmente, manifestando al adulto su bienestar y su interés por mantener estas condiciones.	Manifestar iniciativa para resguardar el autocuidado de su cuerpo y su confortabilidad, en función de su propio bienestar.
2	Descubrir partes de su cuerpo y algunas de sus características físicas, a través de diversas experiencias sensoriomotrices.	Reconocer las principales partes, características físicas de su cuerpo y sus funciones en situaciones cotidianas y de juego.	Apreciar sus características corporales, manifestando interés y cuidado por su bienestar y apariencia personal.
3	Manifestar interés y satisfacción al moverse libremente en situaciones cotidianas y lúdicas.	Experimentar diversas posibilidades de acción con su cuerpo, en situaciones cotidianas y de juego, identificando progresivamente el vocabulario asociado.	Tomar conciencia de su cuerpo, de algunas de sus características internas (tales como: ritmo cardíaco, de respiración), de su esquema y progresivamente de su tono corporal y lateralidad, por medio de juegos.
4		Reconocer el bienestar que le produce el movimiento libre en situaciones cotidianas y lúdicas, manifestando su interés por desarrollarlo en forma frecuente.	
5			Comunicar el bienestar que le produce el movimiento, al ejercitar y recrear su cuerpo en forma habitual, con y sin implementación u obstáculos.

Ámbito de Comunicación Integral

Al revisar cada núcleo que compone el ámbito de Comunicación Integral, se puede apreciar objetivos de aprendizajes que conectan con el aprendizaje socioemocional.

En el núcleo de lenguaje verbal hay objetivos de aprendizajes que aluden al desarrollo de las microcompetencias de "expresión emocional", "escucha activa" y "comunicación efectiva y asertiva". Ejemplo de lo anterior se observa en:

OAS nº 1 del núcleo: "Expresarse oralmente en forma clara y comprensible, empleando estructuras oracionales completas, conjugaciones verbales adecuadas y precisas con los tiempos, personas e intenciones comunicativas."

Tabla 5

OAS del núcleo lenguaje verbal relacionados con la educación emocional (8 objetivos)

Nº OA	PRIMER NIVEL (Sala cuna)	SEGUNDO NIVEL (Medio)	TERCER NIVEL (Transición)
1	Expresar oralmente sus emociones y necesidades, a través de balbuceos, vocalizaciones y diversos recursos gestuales.	Expresarse oralmente, empleando estructuras oracionales simples y respetando patrones gramaticales básicos, en distintas situaciones cotidianas y juegos.	Expresarse oralmente en forma clara y comprensible, empleando estructuras oracionales completas, conjugaciones verbales adecuadas y precisas con los tiempos, personas e intenciones comunicativas.
2	Expresar oralmente sus necesidades e intereses, mediante la combinación de palabras y gestos, el uso de palabra-frase y progresivamente el empleo de frases simples.	Comprender mensajes simples como instrucciones explícitas, explicaciones y preguntas relativas a objetos, personas, acciones, tiempo y lugar, identificando la intencionalidad comunicativa de diversos interlocutores.	Comprender textos orales como preguntas, explicaciones, relatos, instrucciones y algunos conceptos abstractos en distintas situaciones comunicativas, identificando la intencionalidad comunicativa de diversos interlocutores.
3	Identificar progresivamente la intención comunicativa de las distintas personas de su entorno a partir de sus expresiones verbales, no verbales y paraverbales.	Identificar algunos atributos de los sonidos de diferentes fuentes sonoras como intensidad (fuerte/suave), velocidad (rápido/lento).	

A su vez, en el **núcleo de lenguajes artísticos**, se hace mención explícita a la importancia de promover las microcompetencias relacionadas con "lenguaje emocional" y "lenguaje estético", ya que se promueve la expresión del lenguaje a través de distintos medios artísticos para favorecer experiencias que les permitan a los niños y niñas sentir y valorar positivamente las emociones estéticas. Ejemplo de lo anterior sería:

OAS nº 1 del núcleo: "Comunicar sus impresiones, emociones e ideas respecto de diversas obras de arte, producciones propias y de sus pares (artesanías, piezas musicales, obras plásticas y escénicas, entre otras)". También, se promueve la enseñanza del autocuidado y de la conciencia del propio bienestar, lo cual se conecta con la dimensión competencial de "autoestima y autonomía emocional".

Tabla 6

OAS del núcleo lenguajes artísticos relacionados con la educación emocional (8 objetivos)

Nº OA	PRIMER NIVEL (Sala cuna)	SEGUNDO NIVEL (Medio)	TERCER NIVEL (Transición)
2		Expresar sus preferencias, sensaciones y emociones relacionadas con diferentes recursos expresivos que se encuentran en sencillas obras visuales (colorido, formas), musicales (fuente, intensidad del sonido) o escénicas (desplazamiento, vestimenta, carácter expresivo).	Comunicar sus impresiones, emociones e ideas respecto de diversas obras de arte, producciones propias y de sus pares (artesanías, piezas musicales, obras plásticas y escénicas, entre otras).
4	Manifestar sus preferencias por recursos expresivos presentes en piezas musicales, visuales, y escénicas, a través de gestos, movimientos, palabras, entre otros.	Expresar corporalmente sensaciones y emociones experimentando con mímica, juegos teatrales, rondas, bailes y danzas.	Expresar corporalmente sensaciones, emociones e ideas a partir de la improvisación de escenas dramáticas, juegos teatrales, mímica y danza.
5	Expresar corporalmente las emociones y sensaciones que le provocan algunas piezas musicales, bailando, cantando e intentando seguir el ritmo.	Expresar emociones, ideas y experiencias por medio de la plástica experimentando con recursos pictóricos, gráficos y de modelado.	Representar plásticamente emociones, ideas, experiencias e intereses, a través de líneas, formas, colores, texturas, con recursos y soportes en plano y volumen.

Ámbito Interacción y Comprensión del Entorno

Por último, al analizar los núcleos que componen el ámbito Interacción y Comprensión del Entorno, se puede decir que en el núcleo exploración del entorno natural, si bien no se alude directamente a alguna competencia socioemocional, se promueve, de algún modo, el desarrollo de emociones agradables en los niños y niñas, como el asombro y la curiosidad, lo que se relaciona con la microcompetencia emocional denominada "Potenciar emociones que producen bienestar". Además, otros objetivos de aprendizajes se relacionan con las microcompetencias emocionales denominadas: "bienestar integral", "empatía" y "comportamiento prosocial". Por ejemplo, en:

OAS n° 12 del núcleo: "Comprender que la acción humana puede aportar al desarrollo de ambientes sostenibles y también al deterioro de estos".

Tabla 7

OAS del núcleo exploración del entorno natural relacionados a la educación emocional (8 objetivos)

Nº OA	PRIMER NIVEL (Sala cuna)	SEGUNDO NIVEL (Medio)	TERCER NIVEL (Transición)
1	Manifestar curiosidad y asombro por algunos elementos, situaciones y fenómenos que ocurren en su entorno natural cercano, tales como: arena, lluvia, viento, entre otros.	Manifestar interés y asombro por diversos elementos, situaciones y fenómenos del entorno natural, explorando, observando, preguntando, describiendo, agrupando, entre otros.	Manifestar interés y asombro al ampliar información sobre cambios que ocurren en el entorno natural, a las personas, animales, plantas, lugares y cuerpos celestes, utilizando diversas fuentes y procedimientos.
5	Colaborar en actividades sencillas de cuidado de la naturaleza, tales como: regar, recoger hojas, trasladar ramitas, entre otras.		00

Nº OA	PRIMER NIVEL (Sala cuna)	SEGUNDO NIVEL (Medio)	TERCER NIVEL (Transición)
6		Colaborar en situaciones cotidianas, en acciones que contribuyen al desarrollo de ambientes sostenibles, tales como cerrar las llaves de agua, apagar los aparatos eléctricos, entre otros.	
8			Practicar algunas acciones cotidianas, que contribuyen al cuidado de ambientes sostenibles, tales como manejo de desechos en paseos al aire libre, separación de residuos, utilizar envases o papeles, plantar flores o árboles.
11			Identificar las condiciones que caracterizan los ambientes saludables, tales como: aire y agua limpia, combustión natural, reciclaje, reutilización y reducción de basura, tomando conciencia progresiva de cómo estas contribuyen a su salud.
12			Comprender que la acción humana puede aportar al desarrollo de ambientes sostenibles y también al deterioro de estos.

Por su parte, el **núcleo de comprensión del entorno sociocultural** se relaciona con el desarrollo de microcompetencias emocionales como la "empatía", "sentido de pertenencia", y "convivencia y ciudadanía". Esto se puede observar, por ejemplo, en:

OAS n° 1 del núcleo: "Comprender los roles que desarrollan miembros de su familia y de su comunidad, y su aporte para el bienestar común".

Tabla 8

OAS del núcleo comprensión del entorno sociocultural relacionados a la educación emocional (5 objetivos)

Nº OA	PRIMER NIVEL (Sala cuna)	SEGUNDO NIVEL (Medio)	TERCER NIVEL (Transición)
1			Comprender los roles que desarrollan miembros de su familia y de su comunidad, y su aporte para el bienestar común.
4		Reconocer sucesos significativos de su historia personal y familiar, en diversas situaciones, tales como: conversaciones familiares, relatos de un agente comunitario, visitas a lugares, observación de fotografías, entre otros.	
6		Identificar algunas normas de protección y seguridad de su entorno cotidiano referidas a alimentación, tránsito y sismos, y otras pertinentes a su contexto geográfico.	Reconocer diversas acciones para el cuidado del patrimonio cultural material (construcciones, obras de carácter arqueológico, lugares) e inmaterial (tradiciones, celebraciones) de su comunidad local.
10			Comprender normas de protección y seguridad referidas a tránsito, incendios, inundaciones, sismos, y otras pertinentes a su contexto geográfico.

Por último, en el **núcleo de pensamiento matemático** si bien no tiene una relación directa con las competencias socioemocionales, se identificaron tres objetivos de aprendizajes que podrían conectarse de modo indirecto, ya que se requieren para poder dimensionar la intensidad de las propias emociones y cuantificar el nivel de bienestar subjetivo, como se expresa en:

OAS n° 6 del núcleo: "Emplear los números, para contar, identificar, cuantificar y comparar cantidades hasta el 20 e indicar orden o posición de algunos elementos en situaciones cotidianas o juegos".

Tabla 9

OAS del núcleo pensamiento matemático relacionados a la educación emocional (3 objetivos)

Nº	PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	TERCER NIVEL
OA	(Sala cuna)	(Medio)	(Transición)
6	Emplear cuantificadores (más/menos, mucho/poco), en situaciones cotidianas.	Emplear progresivamente los números, para contar, identificar, cuantificar y comparar cantidades, hasta el 10 e indicar orden o posición de algunos elementos en situaciones cotidianas o juegos.	Emplear los números, para contar, identificar, cuantificar y comparar cantidades hasta el 20 e indicar orden o posición de algunos elementos en situaciones cotidianas o juegos.



Síntesis de ámbitos y núcleos de aprendizajes relacionados al modelo de educación emocional de Fundación Integra

En la siguiente tabla se muestra de forma sintética, la conexión que se observó de forma directa o indirecta entre los distintos ámbitos y núcleos curriculares y las dimensiones competenciales del modelo.

Tabla 10 Ámbitos y núcleos de aprendizaje relacionados al modelo de educación emocional de Fundación Integra

ÁMBITOS DE APRENDIZAJE	NÚCLEOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS COMPETENCIALES DEL MODELO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL
	Identidad y autonomía	Conciencia emocional: - Lenguaje emocional. - Atención plena. Regulación emocional. - Expresión emocional. - Tolerancia a la frustración. Autoestima y autonomía emocional: - Autoconocimiento. - Gestión de ayuda y recursos. - Actitud optimista. - Autoeficacia. - Bienestar emocional. - Resiliencia.
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Convivencia y ciudadanía	Regulación emocional: Tolerancia a la frustración. Autoestima y autonomía emocional: Bienestar emocional. Vínculos bientratantes: Escucha activa. Empatía. Trabajo en equipo. Respeto y valoración de la diversidad. Gestión colaborativa de los conflictos. Comunicación efectiva y asertiva. Compromiso social y ético: Convivencia y ciudadanía. Comportamiento prosocial.

ÁMBITOS DE APRENDIZAJE	NÚCLEOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS COMPETENCIALES DEL MODELO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Corporalidad y movimiento	Conciencia emocional: - Atención plena. Regulación emocional. - Remind. - Potenciar emociones que producen bienestar. Autoestima y autonomía emocional: - Autoconocimiento. - Bienestar emocional.
COMUNICACIÓN INTEGRAL	Lenguaje verbal	Conciencia emocional: - Lenguaje emocional. - Atención plena Vínculos bientratantes. - Escucha activa. - Empatía. - Comunicación efectiva y asertiva. - Empatía.
	Lenguaje artístico	Conciencia emocional: - Lenguaje emocional Lenguaje estético. Regulación emocional: - Expresión emocional.
	Exploración del entorno natural	 Conciencia emocional: Lenguaje emocional. Lenguaje estético. Compromiso social y ético. Sentido de pertenencia. Convivencia y ciudadanía. Toma de decisiones responsable.
INTERACCIÓN Y COMPRENSIÓN DEL ENTORNO	Comprensión del entorno sociocultural	 Autoestima y autonomía emocional: Autoconocimiento. Compromiso social y ético. Sentido de pertenencia. Convivencia y ciudadanía. Toma de decisiones responsable. Comportamiento prosocial.
	Pensamiento matemático	Conciencia emocional: - Atención plena. Autoestima y autonomía emocional: - Autoconocimiento Bienestar emocional.

Rol del adulto o adulta como mediador/a de aprendizajes

Es importante enfatizar el rol del adulto o adulta como mediador/a de aprendizajes. Esto es lo que Feuerstein denomina como "experiencia de aprendizaje mediado", en la cual él o la persona adulta debe actuar como puente entre el niño, niña y el ambiente (López de Maturana, 2010, en Integra 2019). En esta experiencia, el autor define doce criterios que debe tener un mediador, 3 de los cuales son universales y 9 se definen como diversificadores. Se considera que estos 12 criterios de mediación son también pertinentes para la educación de competencias emocionales en los niños y niñas e, incluso, los criterios diversificadores aluden a competencias emocionales específicas que se mencionan como cruciales de desarrollar en los equipos pedagógicos de Fundación Integra. De este modo, se podría decir que los criterios de mediación se relacionan directamente con el desarrollo de algunas competencias emocionales y con la promoción de climas emocionalmente positivos. A continuación, se describe la relación observada de cada criterio con el tema en cuestión, presentando la información clasificada según se trata de un criterio universal o diversificador.

Criterios universales:

- 1. Intencionalidad y reciprocidad pedagógica: para la enseñanza y desarrollo de competencias socioemocionales se debe tener un propósito claro.
- 2. Mediación de significado: es clave para poder generar y desarrollar las competencias emocionales. Este tipo de mediación favorece el goce y la motivación para experimentar diversas capacidades.
- 3. Mediación de trascendencia: busca ir más allá del contexto y orientar a los niños y niñas para que apliquen las competencias en su vida cotidiana, que es justamente lo que se pretende en educación emocional.

Criterios diferenciadores:

- 1. Mediación del sentimiento de competencia: en este criterio se describe el desarrollo de los niños y niñas aludiendo al sentimiento de competencia entendido este como "un sentimiento de autoestima positiva y deseos de aprender; sentirse capaz y seguro de sus potencialidades aun cuando la tarea presente dificultades" (López de Maturana, 2010, p.74 en Integra, 2019, p.190). De esta forma, se observa relación directa de la definición planteada con las competencias emocionales de "autoeficacia", "autoestima y autonomía emocional", y con el concepto de "mentalidad de crecimiento", el cual se releva en las prácticas pedagógicas sensibles del modelo de la Fundación. Desde el enfoque socioconstructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, es esencial la mediación de la tensión cognitiva para que los desafíos cognitivos y emocionales se encuentren dentro de lo posible a lograr por el niño/a (zona de desarrollo próximo). De esta manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que ver con cómo puede llegar el niño/a a ser "lo que aún no es" dentro de sus posibilidades. Lo anterior implica una transferencia de la responsabilidad, entendida como un proceso de transición progresiva para promover deliberadamente el desarrollo de la autonomía del aprendiz (Mercer, 2001). En este sentido, es esencial dar más responsabilidades a los niños y niñas, confiando en que las podrán asumir progresivamente (Mercer, 2001).
- 2. Mediación de la regulación y control de comportamiento: en este criterio se define la habilidad de regulación del comportamiento como un "conocimiento de sí mismos para saber de qué son capaces, cuáles son las propias limitaciones y/o potencialidades para poder autoevaluarse y realizar su propio autocontrol" (López de Maturana, 2010, p.74 en Integra, 2019, p.190). En esta definición, si bien se alude a la regulación del comportamiento, se describe el ámbito más cognitivo de la regulación y no se considera la etapa del desarrollo, en la cual algunos autores refieren el tránsito de la heterorregulación a la autorregulación (Guerrero, 2020). Para desarrollar este concepto, se sugiere a los mediadores desarrollar acciones y estrategias que permitan a los niños y niñas encontrar la causa de sus acciones y ajustar su velocidad a los requerimientos de cada tarea; a planificar y focalizar su atención.

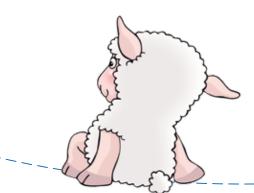
- 3. Mediación del acto de compartir: el compartir se define con una dimensión cognitiva (dar opiniones, informaciones) y emotiva (al desarrollarse un sentido de "nosotros" en las interacciones educativas). Para desarrollarlo, se señala la importancia de que las y los adultos faciliten interacciones "de respeto mutuo y complicidad para compartir experiencias comunes. Hace posibles sentimientos de afecto donde se trabaja colaborativamente para resolver problemas y obtener logros" (López de Maturana, 2010, p.74 en Integra, 2019, p. 190).
- 4. Mediación de la individualización y diferenciación psicológica: en este aspecto se alude a la importancia de reconocer las diferencias individuales y de desplegar estrategias educativas para la diversidad. De alguna manera, se alude al desarrollo de competencias como la "autoestima y autonomía emocional" y al "respeto y valoración por la diversidad".



- **5.** Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos: implica que el mediador debe animar a los niños y niñas a desarrollar estrategias para alcanzar un objetivo determinado. Este criterio se podría relacionar con la competencia de "toma de decisiones responsables".
- 6. Mediación del desafío, búsqueda de la novedad y lo complejo: este criterio señala la importancia de promover una actitud de apertura ante situaciones nuevas y, de una manera indirecta, promueve algo relacionado a la "mentalidad de crecimiento", lo que se observa cuando se menciona la importancia de enseñar a los niños y niñas a esforzarse a pesar de las dificultades.
- 7. Mediación de la conciencia del ser humano como entidad cambiante: este criterio también hace referencia, aunque no directamente, al concepto de "mentalidad de crecimiento". Esto se observa cuando se describe la relevancia de enseñar a los niños y niñas de que el aprendizaje cambia a las personas y, que si aún no saben algo, con esfuerzo podrán aprenderlo.
- **8.** Mediación de la alternativa optimista: este criterio promueve que el mediador enseñe el optimismo ante las dificultades, que permita a los niños y niñas pensar positivamente frente a la posibilidad de resolver un problema. Esto se relaciona con el desarrollo de la competencia emocional que se denomina "actitud optimista".

9. Mediación del sentido de pertenencia: Este concepto se refiere al "sentido de agrado que la persona experimenta en los grupos en los cuales está incorporado. Es la base desde la cual el niño o niña se ve a sí mismo en relación con los demás, permitiéndole generar, por una parte, los fundamentos de su identidad cultural y, por otra, la apertura necesaria para relacionarse con otros grupos" (Integra, 2019, p.192). Lo anterior, supone por parte del educador/a mediar las experiencias de aprendizaje para que los niños/as se sientan incluidos en un marco de diversidad y desarrollen un sentido positivo de sí mismos, así como una disposición de respeto y aceptación hacia las demás personas. Esto es fundamental para promover la competencia de "bienestar emocional" de los niños y niñas. A su vez, en la medida que se sienten reconocidos se espera que los niños y niñas "desarrollen la confianza y la resiliencia que les mantendrá en su búsqueda de otros niveles de reconocimiento: el de sus derechos y el de su comunidad" (Woodhead y Brooker, 2008, p.6). Según Henderson y Milstein (2003), hay seis factores que se pueden trabajar desde los establecimientos educativos y que ayudan a mejorar la "resiliencia", y uno de ellos tiene que ver con brindar afecto y apoyo. Esto es esencial para cultivar la competencia emocional denominada "sentido de pertenencia" de los niños y niñas.

A la luz de los criterios universales y diferenciadores revisados, se observa cómo las interacciones y el rol de los equipos pedagógicos es clave para enseñar cualquier tipo de aprendizaje y, obviamente incluidos los de índole socioemocional. En este sentido, se relevan en la propuesta del modelo de educación emocional de la Fundación, los criterios de mediación, lo cual se traduce en la selección e inclusión de las prácticas pedagógicas sensibles ya descritas: mentalidad de crecimiento, mentalización, automentalización, hetero regulación y reconocimiento de la singularidad de cada niño/a.



Estándares Indicativos de Desempeño en Educación Parvularia

Los Estándares Indicativos de Desempeño (EID EP) son referentes de buenas prácticas que orientan a los establecimientos para mejorar sus procesos, sirviendo como referente para definir metas y acciones en la elaboración del plan de mejora. Se considera un instrumento sustantivo para la tarea de evaluación y orientación que realiza la Agencia de Calidad de la Educación, especialmente en la fase de Diagnóstico DID (Diagnóstico Integral de Desempeño) y en las Visitas de Orientación. Los estándares incluyen cinco dimensiones de la gestión:

Z Liderazgo

Familia y Comunidad

Gestión Pedagógica

Bienestar Integral

Gestión de Recursos



Estos estándares refieren que el "corazón de la calidad se juega en las interacciones pedagógicas que se dan entre el equipo educativo y los niños y las niñas. Esto supone "poner al centro" a la gestión pedagógica" (Mineduc, 2020, p.15). Al analizar esta declaración se podría deducir que el corazón de las interacciones pedagógicas positivas, requiere necesariamente del bienestar de los equipos educativos y del desarrollo de competencias socioemocionales.

Al analizar la dimensión liderazgo y sus estándares, se encuentran ciertas conexiones, aunque más lejanas, con aspectos relacionados al desarrollo de competencias socioemocionales en los equipos pedagógicos y al desarrollo de prácticas que aporten a un clima y a una cultura bientratante. Esta relación se observa de manera más directa en la sub-dimensión de conducción, específicamente en el estándar 2.1, que señala que: "El director o la directora genera un ambiente de trabajo colaborativo y comprometido con el desarrollo y el aprendizaje de todos los párvulos del centro educativo" (Mineduc, 2020, p.31). Para alcanzar este estándar, sería necesario desarrollar competencias sociales como la "comunicación efectiva y asertiva". Además, aunque el estándar no lo explicita, se deduce que, para poder generar compromiso en los equipos, resulta necesario la promoción del engagement (compromiso profesional), que se encuentra teóricamente relacionado al bienestar profesional.

En la dimensión familia y comunidad, en la subdimensión de vínculo familiaestablecimiento, se observa una relación directa al tema en cuestión, específicamente en el estándar 4.1 que señala que: "El director o la directora y el equipo pedagógico implementan estrategias sistemáticas para conocer y acoger a cada familia en su rol de primera educadora del párvulo" (Mineduc, 2020, p.43). Lo anterior plantea la necesidad de desarrollar competencias emocionales en los equipos pedagógicos tales como, como la "comunicación efectiva y asertiva", "escucha activa", "empatía", entre otras, para poder promover la acogida de las diferentes familias.

Por su parte, en la dimensión gestión pedagógica, es donde se observa una mayor conexión con la educación emocional, identificando 5 estándares que conectan de forma explícita. En la subdimensión de interacciones pedagógicas, en el estándar 7.1: "El equipo pedagógico promueve en los niños y las niñas la confianza, la construcción de identidad y el gozo por el aprendizaje" (Mineduc, 2020, p.57), se refiere a la importancia y necesidad de promover una educación de la "autoestima y autonomía emocional" en los niños y niñas, lo cual a su vez supone desarrollar climas emocionales nutritivos. En el estándar 7.2 que dice: "El equipo pedagógico promueve el sentido de pertenencia, la participación y la ciudadanía en los párvulos de acuerdo a su nivel de desarrollo" (Mineduc, 2020, p.57), se identifica una directa

relación con el desarrollo de las competencias de "vínculos bientratantes" y de "compromiso social y ético". Por su parte, en el estándar 7.3: "El equipo pedagógico genera experiencias e interacciones que valoran la diversidad y promueven la inclusión dentro de cada grupo y nivel" (Mineduc, 2020, p.57), se observa la relación con el desarrollo de la competencia de "respeto y valoración de la diversidad" tanto en los equipos pedagógicos como en los niños y niñas. Por último, en la subdimensión de ambientes propicios para el aprendizaje, los estándares 8.1: "El equipo pedagógico, en conjunto con los párvulos, organizan y crean ambientes físicos flexibles, lúdicos y pedagógicamente intencionados para el aprendizaje significativo e inclusivo de la comunidad" (Mineduc, 2020, p.102) y 8.2: "El equipo pedagógico genera situaciones de aprendizaje variadas y pertinentes a los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje de los párvulos" (Mineduc, 2020, p.102), relevan nuevamente la importancia de promover la construcción de climas emocionales positivos, que sienten las bases para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión de bienestar integral, por su nombre, ya da cuenta de una relación directa con elementos de la educación y bienestar emocional. Sin embargo, a continuación, se destacan aquellos estándares que se detectan más relacionados al ámbito del bienestar emocional, que es uno de los componentes del bienestar integral. Considerando esto, se identificó en la subdimensión de buen trato y convivencia, una relación más significativa con los estándares 9.1 y 9.2. El estándar 9.1 dice que: "El equipo directivo y el pedagógico promueven el buen trato mediante interacciones respetuosas, afectuosas, sensibles e inclusivas con los niños y las niñas" (Mineduc, 2020, p.73), enfatizando la importancia de promover el desarrollo de actitudes y competencias emocionales en los equipos pedagógicos relacionadas a los "vínculos bientratantes". A la vez, de manera implícita, se hace énfasis del rol que cumplen los y las educadoras y técnicas de párvulos como referentes y modelos de estas habilidades para los niños y niñas. Por su parte, el estándar 9.2 que indica: "El equipo directivo y el pedagógico implementan estrategias que fortalecen la convivencia armónica y la ciudadanía entre los distintos integrantes de la comunidad educativa" (Mineduc, 2020, p.73), resalta la importancia de desarrollar en los niños y niñas competencias de participación y ciudadanía, así como la promoción de climas nutritivos y bientratantes. En la subdimensión de vida saludable, si bien todos los estándares se relacionan con el tema, se destacan particularmente algunos estándares por su relación directa con la promoción del bienestar físico y social. En este sentido, se observa en el estándar 10.4: "El equipo pedagógico promueve la tranquilidad, la reflexión y la pausa para el autocuidado de los niños y las niñas" (Mineduc, 2020, p.77), una conexión directa con la importancia de promover el "bienestar emocional" de los niños y niñas, el "autoconocimiento" y la "regulación emocional".

Este estándar si bien no refiere al autocuidado y bienestar de los equipos pedagógicos, se recomienda incluirlo en la intervención que se proponga, conforme sienta las bases para la promoción de estos aspectos en los niños y niñas. Por otro lado, en la subdimensión de seguridad y espacios educativos, se observa en el estándar 11.3: "El equipo directivo promueve procedimientos que resguardan la salud y el bienestar de los niños y las niñas" (Mineduc, 2020, p.83), una alusión directa al "bienestar emocional" de los niños y niñas, lo cual debiese necesariamente suponer educación emocional.

Por último, en la dimensión gestión de recursos, en la subdimensión de gestión de las personas, en el estándar 12.4: "El director o la directora gestiona las condiciones para mantener un clima laboral positivo para el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional" (Mineduc, 2020, p.91), se hace alusión directa a la importancia de contactar con las condiciones para el desarrollo de climas emocionales positivos.



En la siguiente tabla se muestra una síntesis de aquellos estándares que fueron seleccionados e incluidos en este análisis, dado que se observa una relación directa y explícita al ámbito de la educación emocional y el modelo de competencias emocionales de Fundación Integra.

Tabla 11
Estándares explícitamente relacionados a la educación emocional y bienestar

EID EP		ESTÁNDAR IDENTIFICADO CON MAYOR RELACIÓN A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR
Dimensión	Subdimensión	Descripción del estándar
Liderazgo	Conducción	2.1 "El director o la directora genera un ambiente de trabajo colaborativo y comprometido con el desarrollo y el aprendizaje de todos los párvulos del centro educativo".
Familia y comunidad	Vínculo Familia – Establecimiento	4.1 "El director o la directora y el equipo pedagógico implementan estrategias sistemáticas para conocer y acoger a cada familia en su rol de primera educadora del párvulo".
Gestión pedagógica	Interacciones pedagógicas	 7.1 "El equipo pedagógico promueve en los niños y las niñas la confianza, la construcción de identidad y el gozo por el aprendizaje". 7.2 "El equipo pedagógico promueve el sentido de pertenencia, la participación y la ciudadanía en los párvulos de acuerdo a su nivel de desarrollo". 7.3 "El equipo pedagógico genera experiencias e interacciones que valoran la diversidad y promueven la inclusión dentro de cada grupo y nivel".
	Ambientes propicios para el aprendizaje	 8.1 "El equipo pedagógico, en conjunto con los párvulos, organizan y crean ambientes físicos flexibles, lúdicos y pedagógicamente intencionados para el aprendizaje significativo e inclusivo de la comunidad". 8.2 "El equipo pedagógico genera situaciones de aprendizaje variadas y pertinentes a los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje de los párvulos".

Bienestar integral	Buen trato y convivencia	 9.1 "El equipo directivo y el pedagógico promueven el buen trato mediante interacciones respetuosas, afectuosas, sensibles e inclusivas con los niños y las niñas". 9.2 "El equipo directivo y el pedagógico implementan estrategias que fortalecen la convivencia armónica y la ciudadanía entre los distintos integrantes de la comunidad educativa".
	Vida saludable	10.4 "El equipo pedagógico promueve la tranquilidad, la reflexión y la pausa para el autocuidado de los niños y las niñas".
	Seguridad y espacios educativos	11.3 "El equipo directivo promueve procedimientos que resguardan la salud y el bienestar de los niños y las niñas".
Gestión de recursos	Gestión de personas	12.4 "El director o la directora gestiona las condiciones para mantener un clima laboral positivo para el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional".

Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia

El Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia (MBE EP) busca, entre otras cosas, orientar la reflexión y la práctica pedagógica, además de delinear las características que deben ponerse en juego en el ejercicio de la profesión. Este marco recoge los principios que inspiran el sistema de desarrollo profesional docente y surge dentro de las iniciativas que buscan asegurar la calidad de la educación parvularia. Por otra parte, es importante referir que este marco contribuye a identificar, guiar y reflexionar en torno a los elementos que favorecen la inclusión en salas cunas y jardines infantiles.

El MBE EP se organiza en 4 dominios, los que se desglosan en un conjunto de criterios interconectados, que describen prácticas pedagógicas. A la vez, cada criterio se divide en descriptores requeridos para alcanzar los desempeños asociados al dominio.

A continuación, se mencionan los dominios y criterios que se perciben explícitamente relacionados a la educación emocional y el modelo de educación emocional de Fundación Integra.

DOMINIO A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

- → A.1 Domina el conocimiento pedagógico del contenido vinculado al currículum vigente.
- → A.2 Prepara el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando las características de todos los niños y niñas.
- → A.3 Planifica las estrategias de enseñanza y aprendizaje, considerando las características de todos los niños y niñas y el currículum vigente.

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

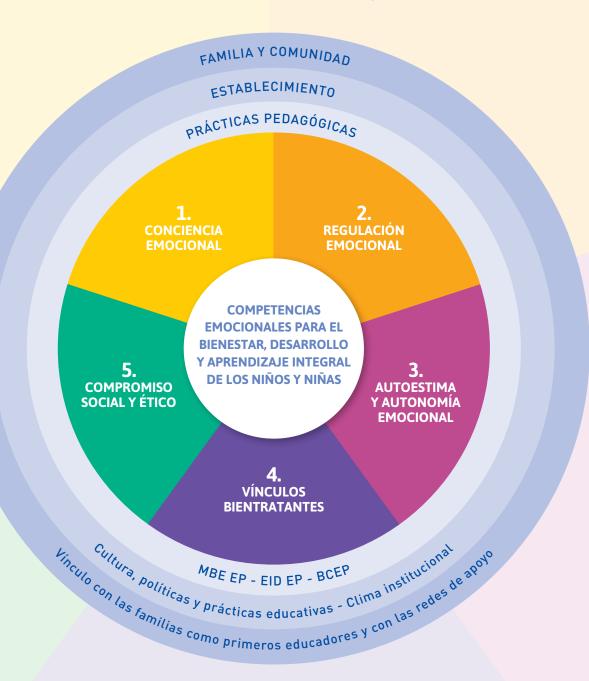
- → B.1 Organiza espacios y recursos educativos, de acuerdo a las características y necesidades de aprendizaje de todos los niños y niñas y del nivel curricular.
- **B.3** Genera y mantiene un ambiente de bienestar integral.
- → B.4 Genera una cultura de aprendizaje permanente, desafiante y lúdica.

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas

- C.1 Lidera el equipo de aula en la implementación de la práctica pedagógica.
- **C.2** Favorece el aprendizaje a través de una comunicación efectiva.
- **C.3** Genera interacciones pedagógicas que promueven el aprendizaje significativo.



Modelo de Educación Emocional de Fundación Integra



Referencias bibliográficas

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. y Torretti, A. (2014a). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. Revista Latinoamericana de Psicología, 46(3), 169-177. Recuperado de:

https://www.elsevier.es/es- revista-revista-latinoamericana-psicologia-205-pdf-S0120053414700202

Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2014b). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. Universitas Psychologica, 13(2), 627-638. Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a19.pdf

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa (RIE), 21, 1, 7-43. Recuperado de: https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2019). Concepto de educación emocional. Barcelona: RIEEB. (Documento interno). Recuperado de:

www.rieeb.com

Bisquerra, R. y Mateo, A. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. Barcelona. Horsori.

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82 Recuperado de:

http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf

Bisquerra, R. y Puset, E. (2015). Universo de emociones. Ediciones compartir.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. Social and Personality Psychology Compass, 5(1), 88–103. Recuperado de: https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x

CASEL. (2021). What Does the Research Say?. Recuperado de: https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say/

Center on the Developing Child. (2011). Building the brain's "air traffic control system: How early experiences shape the development of executive function (Working Paper No. 11). Harvard University. Recuperado de: http://developingchild.net

Diamond, A.,y Ling, D. (2016). Developmental cognitive neuroscience conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. Developmental Cognitive Neuroscience, 18, 34–48. Recuperado de: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929315300517

Domitrovich, C., Cortes, R., y Greenberg, M. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool PATHS curriculum. Journal of Primary Prevention, 28, 67-91.

Duckworth, A. L. y D. S. Yeager (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. Educational Researcher, 44 (4), mayo de 2015, pp. 237-251.

Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R., y Gullotta, T. (2015). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. New York: Guilford Press. Flich. (2021). Importancia de la Educación Emocional Recuperado de: https://www.flich.org/wp-content/uploads/2021/03/LeyEducaEmocion.pdf

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., y Target, M. (2002). Affect regulation, mentalization, and the development of the self. Other Press. New York.

Fundación Integra. (2019). Referente curricular 2019. Recuperado de: https://www.integra.cl/wp-content/uploads/2019/09/

Goleman, D. (2006). Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. Nueva York: Arrow Books.

Ibarrola, B. (2014). RESUMEN DE LA CONFERENCIA: LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA 0-3. 21a Jornada CDIAP. Fundación el Maresme.

Jones, S., Brush, K., Ramirez, T., Mao, Z., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., BrionMeisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J., y Bailey, R. The Easel Lab. (2021). Navigating SEL from the inside out looking inside & across 33 leading SEL programs: A practical resource for schools and ost providers. The Harvard Graduate School of Education with funding from the Wallace Foundation. Recuperado de: https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf

Lecannelier, F., et al. (2009). C-TRF scores for Chilean preschool children. Unpublished manuscript.

Lecannelier, F. (s.f.). El uso de la mentalización y la regulación emocional en programas de intervención temprana para el fomento de la seguridad en el apego. Centro para el Estudio del Apego y la Vulnerabilidad al Stress (CAVS). Recuperado de: https://revistamentalizacion.com/ultimonumero/06.pdf

Lindorff, A. (2020). The impact of promoting student wellbeing on student academic and non-academic outcomes: An analysis of the evidence. Recuperado de: https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:2b562315-8876-4c1f-a173-76a7605ecfed

López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 153-167. Universidad de Zaragoza, España.

López, E. (2011). Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas. Wolters Kluwer.

Mena, M. A. (2018). ¿Por qué educar lo social, afectivo y ético en las escuelas?. Valoras UC. Recuperado de:

http://valoras.uc.cl/images/centrorecursos/docentes/ ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Fichas/Por-qu-educar-lo-socialafectivo-y-tico-en-las-escuelas-2018.pdf

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., y Torretti, A. (2014). Aprendizaje socioemocional: Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar: Ariel.

Milicic, N., y Arón, A. M. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. Psykhe, 9(2). Recuperado de:

http://www.revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495/16957

Milicic, N. y Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. M. Corvera y G. Muñoz. Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno, 53-62. Recuperado de: https://repsi.cl/wp-content/uploads/2020/04/Educacion-emocional-en-elsistema-escolar-2.pdf

Mineduc (2018) Bases Curriculares Educación Parvularia Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/04/Bases-curriculares_Educ-Parv_IMPRENTA-v3.pdf

Mineduc. (2020). Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores. Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2020/08/ Estandares-Indicativos-EID-EP.pdf

Mineduc (2021) Formación integral y convivencia escolar Recuperado de: https://convivenciaescolar.mineduc.cl/

OCDE. (2017). The principles of learning to design learning environments. In The OECD Handbook for Innovative Learning Environments (chapter 1, pp. 21-40). Paris: OECD Publishing. Recuperado de:

http://www.oecd-ilibrary.org/education/the-oecd-handbook-for-innovative-learning- environments_9789264277274-en [Set principis per dissenyar entorns d'aprenentatge

OCDE. (2018). Social and emotional skills: Well-being connectedness and success. Recuperado de:

http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20 Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20 success.pdf%20(website).pdf

Psicología UC. (2021). Estudio de Psicología UC aborda el impacto de la pandemia en preescolares. Recuperado de:

http://exalumnospsicologia.uc.cl/noticias/estudio-de-psicologia-uc-aborda-el- impacto-de-la-pandemia-en-preescolares

Proyecto Cuidemos a Nuestros Niños. (2020). Resultados de la Primera Etapa Proyecto Cuidemos a Nuestros Niños. Recuperado de: https://www.cuidemosanuestrosninos.org

RULER. (2021). What is RULER?. Recuperado de: https://www.rulerapproach.org/about/what-is-ruler/

UNESCO-OREALC. (2017). Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Reunion-Buenos- Aires-2017-E2030-ALC-ESP.pdf

World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. Recuperado de: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf









Educación emocional desde la primera infancia; niñas y niños más felices y plenos



Financiado por la Subsecretaria de Educación Parvularia del Ministerios de Educación