

# Programa de Aprendizaje Socio-Emocional

Lorena Canet Juric | María Laura Andrés | Ana García Coni  
Eliana Zamora | Verónica Piorno | Florencia Ana Bartolotto

# 1

A partir de 4º de la Escuela Primaria



## PAS

Cuadernillo para el

## OPERADOR



# **Programa de Aprendizaje Socio-Emocional**

## **Cuadernillo N°1**

A partir de cuarto año de la escuela Primaria

## **Cuadernillo para el Operador**

Lorena Canet Juric, María Laura Andrés, Ana García Coni,  
Elia Zamora, Verónica Piorno y Florencia Bortolotto.



Programa de aprendizaje socio-emocional -PAS / Lorena Canet Juric ... [et al.]. - 1a ed . - Mar del Plata : EUDEM, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4440-35-8

1. Psicología de la educación. I. Canet Juric, Lorena  
CDD 306.43

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o método, sin autorización previa de los autores.

*Este libro fue evaluado por la Dra. Sandra Esther Marder*

Primera edición digital: mayo 2020

**ISBN 978-987-4440-35-8**

© 2020 Lorena Canet Juric, María Laura Andrés, Ana García Coni, Eliana Zamora, Verónica Piorno, Florencia Ana Bortolotto

© 2020, EUDEM

Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata

3 de Febrero 2538 / Mar del Plata / Argentina

**Diagramación:** Luciano Alem – Agustina Cosulich



**Libro  
Universitario  
Argentino**

# Índice

## **Capítulo 1:**

Antecedentes y Fundamentación del Programa ..... 9

## **Capítulo 2:**

Normas del Aula ..... 35

## **Capítulo 3:**

Mentalidad de Crecimiento ..... 39

## **Capítulo 4:**

Autocontrol ..... 55

## **Capítulo 5:**

Regulación de las Emociones ..... 77

Referencias y Bibliografía ..... 111

## **Estimados docentes y personas afines a la educación:**

Este libro es producto del interés continuo y la curiosidad de muchos de ustedes: docentes, directivos y personas vinculadas a la educación que insistieron en que les ofreciéramos “estrategias para el aula”, “técnicas que se pueden implementar en el salón para ayudar a los chicos a regular las emociones, el comportamiento y lograr un mejor desenvolvimiento socio-cognitivo en la escuela”. La sistematización de la experiencia PAS<sup>1</sup>, que se presenta en este cuadernillo, responde a pedidos concretos para compartir de alguna forma nuestro conocimiento en pos de lograr intervenciones adecuadas para generar un mayor bienestar en la escuela.

Esperamos que les resulte útil, enriquecedor y motivante. Como siempre aclaramos, no se trata de una receta obligatoria sino de un manual de sugerencias prácticas y sistematizadas mediante actividades que han demostrado ser eficaces desde el campo de la Psicología Educativa y de la Psicoterapia.

Les dejamos aquí nuestros correos electrónicos para que puedan hacernos comentarios y preguntas acerca de las experiencias que han tenido con el programa, con el objetivo de enriquecernos mutuamente y de esta manera pensar nuevas estrategias para implementar en el ámbito educativo

*Dra. Lorena Canet Juric (lcanetjuric@gmail.com)*

*Dra. María Laura Andrés (marialauraandres@gmail.com)*

*Dra. Ana García Coni (anagconi@gmail.com)*

*Dra. Eliana Zamora (elianavanesazamora@gmail.com)*

*Mg. Verónica Piorno (vapiorno@hotmail.com)*

*Lic. Florencia Ana Bortolotto (florbortolotto@hotmail.com)*

---

<sup>1</sup> El programa PAS (Programa de Aprendizaje Socio-Emocional) se encuadra como un Servicio Tecnológico de Alto Nivel (STAN) de CONICET en vigencia desde 2016.

## **Acerca de los autores**

### **Lorena Canet-Juric**

Dra. en Psicología y Master en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-Universidad Autónoma de Madrid (título en trámite). Investigadora Adjunta de Conicet. Docente de Psicología Cognitiva de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Posee numerosas publicaciones en temas vinculados al aprendizaje y las Funciones Ejecutivas. Ha coordinado y participado en la creación de las Jornadas de Autorregulación dirigidas a docentes de distintos niveles. Las mismas este año se encuentran en su cuarta edición. También ha sido docente de Posgrado de la UNMDP. Su tema de investigación actual es *explorar las relaciones entre diversas herramientas de autorregulación (memoria de trabajo e inhibición) y su vinculación con el autocontrol en los niños*.

### **María Laura Andrés**

Dra. en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Master en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO y la Universidad Autónoma de Madrid UAM (titulación doble). Master en Psicología, Educación y Desarrollo (con itinerario específico en Intervención Psicológica en Contextos de Riesgo) por la Universidad de Cádiz UCA (España). Docente de la cátedra Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en temas de regulación de la emoción, funcionamiento ejecutivo y desempeño académico. Posee numerosas publicaciones vinculadas a esta temática y ha realizado capacitaciones e intervenciones destinadas a docentes, padres y niños en esta misma temática.

### **Ana García Coni**

Dra. en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en temas de psicología del desarrollo y del aprendizaje. Docente de la cátedra Teorías del Aprendizaje de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Integrante de diversos proyectos de investigación. Proyecto actual: *Desarrollo de la flexibilidad cognitiva y la inhibición perceptiva, cognitiva y comportamental en niños escolares y adolescentes*. Ha participado en Jornadas de Autorregulación dirigidas a docentes de distintos niveles, así como en otras capacitaciones a docentes y charlas a padres. También ha sido docente de Posgrado de la UNMDP.

### **Eliana Zamora**

Dra. en Psicología. Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante del Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT). Docente en la cátedra de Psicología Cognitiva en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Tema de investigación y doctorado: *Procesos de control inhibitorio en contextos emocionales y neutrales en población infantil*. Ha participado en Jornadas de Autorregulación dirigidas a docentes de distintos niveles, así como en otras capacitaciones a docentes y charlas a padres.

### **Verónica Piorno**

Lic. En Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mg. En terapia de Conducta. Investigadora categoría 4. Integra el -IPSIBAT -Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología de Mar del Plata donde trabaja en distintos proyectos de investigación en el Grupo de Psicología Cognitiva y Educacional. Docente de Instrumentos de Exploración Psicológica I y de Nuevas Intervenciones basadas en Mindfulness y terapias Contextuales Conductuales. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Ha participado en Jornadas de Autorregulación dirigidas a docentes de distintos niveles, así como en otras capacitaciones a docentes y charlas a padres sobre límites y hábitos diarios. Terapeuta clínica con formación especializada con entrenadores internacionales en Ciencias Contextuales Conductuales- ACT Terapia de Aceptación Y Compromiso. FAP Terapia Analítica Funcional. DBT Terapia Dialectico Comportamental. AC Activación Conductual y *Mindfulness*. Coordinadora de grupos en habilidades con pacientes con Desregulación Emocional.

### **Florencia Ana Bortolotto**

Lic. en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Psicóloga Laboral. Me desempeñé como coordinadora de Reclutamiento y Selección de Personal en Atento Arg. (Grupo Telefónica) y como responsable de *Business Process Outsourcing en Hewlett Packard (HP)*. Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), en la cátedra de Psicología Laboral. Integrante del Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología IPSIBAT (UNMDP – CONICET). Terapeuta clínica, con formación cognitivo- conductual y sistémica. Socia de la marca “Mejor-ando”, juegos terapéuticos.

## Capítulo 1

# Antecedentes y Fundamentación del Programa

*“Sabemos que la emoción es importante para el proceso educativo porque dirige e impulsa la atención, lo que a su vez dirige el aprendizaje y la memoria. Sin embargo, nunca hemos entendido la emoción y, por lo tanto, no sabemos cómo regularla en la escuela -más allá de haber definido una parte de ella como mala conducta y delegarla a las artes, la educación física, el recreo y las actividades extracurriculares... Al separar la emoción de la lógica y la razón en el aula, hemos simplificado la gestión y la evaluación de la escuela, pero también hemos separado dos caras de una moneda y perdido algo importante en el proceso. Es imposible separar la emoción de las otras actividades importantes de la vida” (pp. 72, 75) (Sylvester, 1995)*

La salud mental y el bienestar psicológico resultan esenciales para el aprendizaje y la vida cotidiana. Los niños con habilidades emocionales e interpersonales eficaces están mejor preparados para afrontar los desafíos de la vida acordes a la etapa evolutiva que estén transitando (Ehrenreich-May, Kennedy, & Remmes, 2015; Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Rubin, Coplan, Fox & Calkins, 1995). Contar con habilidades de autorregulación para desenvolverse en su ambiente les provee una base sólida para manejar mejor la transición de la adolescencia a la adultez, comprometerse en su educación y contribuir a la sociedad. En este sentido, asistir a la escuela no consiste solamente en adquirir habilidades y conocimientos como la lectura, la escritura y la matemática, sino también en hacer amigos, aprender a trabajar con otros y saber cómo hacerse progresivamente responsable y autónomo.

Durante la etapa escolar, las habilidades socio-emocionales experimentan un notorio desarrollo. La literatura científica indica que la enseñanza y la práctica sistemática de tales habilidades en el contexto escolar constituyen una herramienta válida para estimular el desarrollo de las mismas (Mischel et al., 2011), lo cual resulta favorecedor tanto para el aprendizaje escolar de los diversos contenidos curriculares de nivel primario como para el desarrollo psico-afectivo en general (Guerra & Bradshaw, 2008; Zins & Elias, 2006). Por ejemplo, Hoagwood et al. (2007) en una revisión de intervenciones socio-emocionales en el contexto escolar encuentran 15 intervenciones que poseen impacto tanto sobre variables de salud mental como de rendimiento académico. Entre las variables de rendimiento aca-

démico analizadas se evaluó el impacto de dichos programas sobre lectura, matemática y presentismo escolar.

Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg (2007) informan que entre los beneficios académicos vinculados a la implementación de programas de aprendizaje socio-emocional se han registrado incrementos en las calificaciones, en las puntuaciones de test estandarizados, en las tasas de graduación, en el promedio general de calificaciones y en las habilidades de lectura, matemática y escritura.

Por otro lado, existe un creciente acuerdo entre los educadores y los responsables de la toma de decisiones a nivel político que los sistemas educativos deberían proveer a los estudiantes herramientas que les permitan desenvolverse en su medio de una manera emocionalmente hábil, comportándose de manera responsable y respetuosa (Durlack, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

En los últimos años se han sistematizado alrededor del mundo diversos programas escolares que tienen como objetivo educar al niño en cuestiones diferentes a las estrictamente académicas. Hoy, a nivel mundial, se observa una creciente tendencia a la creación y aplicación de programas orientados a desarrollar el aprendizaje socio-emocional. El aprendizaje socio-emocional se define como la promoción de competencias para la autorregulación emocional y la reducción de factores de riesgo. Estas competencias constituyen un aspecto central de la regulación (Guerra & Bradshaw, 2008; Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003). En este sentido, los programas de aprendizaje socio-emocional denominados SEL por sus siglas en inglés (*Socio-Emotional Learning*) se caracterizan por combinar la enseñanza de diversas habilidades en el ámbito de la emoción, la cognición, la comunicación y el comportamiento (Durlack et al., 2011). Es decir, se trata de programas para la adquisición de competencias básicas que permitan reconocer, manejar y regular las emociones, establecer y alcanzar metas positivas relevantes para el individuo, tener en cuenta las perspectivas de los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar las situaciones interpersonales de manera constructiva (Elias et al., 1997). A pesar de esta proliferación de programas de aprendizaje socioemocional en el mundo, en Latinoamérica y especialmente, en nuestro país el abordaje de estas temáticas ha sido relativamente tardío.

Según un informe de Unidad de Coordinación para el Desarrollo del Capital Mental de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Provincia de Buenos Aires (2017) existen diversas iniciativas directas e indirectas que buscan proteger y desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales, la mayoría de estas iniciativas están canalizadas por la Secretaría de Derechos Humanos. Un tercio de las iniciativas fueron de impacto indirecto, es decir no buscan intervenir de manera específica sobre estas capacidades. Por su parte, en la página del Ministerio de Educación de la Nación, se pueden observar diversas iniciativas

que buscan desarrollar en los docentes distintas capacidades para trabajar estos contenidos, por ejemplo, la Experiencia Aprendizaje busca *“promover un aprendizaje centrado en las capacidades que los estudiantes tienen que desarrollar a lo largo de toda su trayectoria escolar para participar en la sociedad y afrontar los desafíos del futuro”*.

Más allá de estas iniciativas, en nuestro país, diferentes equipos de investigación vienen desarrollando diversos dispositivos para fortalecer habilidades socio-emocional en las escuelas.

Entre ellos podemos citar:

- Los trabajos de Richaud y colaboradores, quienes a través de dispositivos enfocados en el currículo escolar trabajan sobre el fortalecimiento de habilidades cognitivas (Arán Filippetti & Richaud, 2008a, 2008b) y habilidades socio-emocionales (Iglesia, López & Richaud, 2012a, 2012b).
- Los trabajos de Borzone y colaboradores, quienes trabajan en programas de Intervención focalizados en la Alfabetización temprana y desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y en menor grado sociales (Borzone & De Mier, 2016; Borzone, Marder & Sánchez, 2015).
- Los trabajos de Ison y colaboradores, quienes trabajan habilidades socio-emocionales en dispositivos curriculares y extracurriculares (Ison, 2001a, 2001b, Moreno & Ison, 2013).

Si bien estos trabajos abordan de manera compleja y comprehensiva las habilidades socio-emocionales, el camino de este tipo de intervenciones es relativamente joven en nuestro país, por lo que se hace necesario la creación de programas que incluyan saberes producidos no sólo a nivel internacional, de demostrada valía, sino también local.

Teniendo en cuenta que los saberes producidos en otras latitudes y contextos educativos, mayormente están redactados en inglés y además son onerosos, se vuelve de vital importancia generar programas propios que respondan a intereses genuinos de nuestra comunidad y región. De modo que, en nuestro contexto regional, ha surgido la necesidad cada vez más acuciante de implementar programas de este tipo contextualizados y adaptados a nuestro medio.

En este sentido, el programa PAS (Programa de Autorregulación Socioemocional) es un programa de aprendizaje socioemocional que consiste en una intervención planificada para favorecer la autorregulación, a través del trabajo activo sobre las habilidades de regulación de la emoción, el comportamiento y la cognición en forma adaptativa y ajustada al medio, tomando en cuenta las características de nuestro contexto escolar, las demandas habituales de los docentes y las necesidades de los niños y sus padres. Es un programa gratuito, disponible on-line, de fácil acceso y lectura; y totalmente fotocopiable para favorecer

su implementación y recibir así retroalimentaciones que permitan mejorarlo constantemente.

Hasta el momento, el programa PAS está dirigido a niños de 4º, 5º y 6º año de nivel primario, y ha sido implementado en un establecimiento educativo de la ciudad de Mar del Plata. PAS está orientado, por un lado, a ofrecer conocimiento de cinco grandes conjuntos de habilidades: mentalidad de crecimiento, autocontrol escolar e interpersonal, regulación de las emociones, capacidad de establecer vínculos interpersonales y resolver conflictos, y estrategias para el desarrollo del bienestar; y por otro lado, a ofrecer oportunidades de práctica de las mismas. El manejo adecuado de cada una de estas habilidades ha demostrado tener impacto sobre los procesos de autorregulación y, a través de estos, sobre el desempeño escolar y psico-afectivo del niño (e.g. Bakracevic-Vukman & Licardo, 2010; Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Davis & Levine, 2013; Gumora & Arsenio, 2000).

El programa se basa principalmente en los aportes de la Psicología Cognitiva y la Psicología Educativa y operacionalmente, en algunas estrategias de la Psicoterapia Cognitiva. Estos modelos *están basados en la evidencia*, lo que quiere decir que a través del método científico se aporta evidencia empírica sobre las teorías de funcionamiento cognitivo y las intervenciones propuestas. Estos modelos tienen como objetivo resolver problemáticas o alcanzar objetivos concretos mediante la puesta a prueba de las hipótesis explicativas. En estos enfoques el rol del operador es *trabajar con los niños de forma activa y comprometida, actuando como promotor de herramientas que permitan operar en situaciones reales*. En este grupo de edad todas las intervenciones tienen como objetivo promover el incremento de las habilidades de regulación del pensamiento, la emoción y el comportamiento de los niños.

### **Clasificación del Programa PAS**

El programa PAS se encuadra dentro de las denominadas “intervenciones universales” que apuntan a que todos los niños sean beneficiarios potenciales de la intervención, diferenciándose de los programas que trabajan sobre problemáticas puntuales (por ejemplo, problemas de ajuste comportamentales, problemáticas intrapersonales, bajo rendimiento escolar, etc.).

Adicionalmente, sigue un conjunto de recomendaciones para el logro de la efectividad en su implementación que han sido agrupadas con el acrónimo “SAFE” (intervenciones sean Secuenciales, Activas, Focalizadas y Explícitas) (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010; Durlak et al., 2011). El programa PAS fue elaborado tomando en cuenta estas características, por lo que sus intervenciones son:

**1. Secuenciales:** esto quiere decir que el programa presenta un conjunto ordenado de actividades para la interiorización progresiva de las habilidades trabajadas. Esto se lleva a cabo a través de clases pre-planificadas a implementar por el operador del programa y detalladas en el manual de actividades.

**2. Activas:** es decir, el desarrollo del programa requiere que los niños se involucren con dicho material, trabajando de manera participativa y con exposición a nuevas situaciones para favorecer la práctica de las mismas. Al igual que en otros contenidos curriculares, la práctica es una condición necesaria para la adquisición de la habilidad. En el programa PAS, luego que el niño es instruido conceptual y praxiológicamente sobre una habilidad y su funcionamiento efectivo debe poner en acción nuevos comportamientos y recibir evaluaciones sobre su desempeño. Esto puede lograrse a través de técnicas como el *role playing*, juegos de computadora, actividades colaborativas como redacción grupal de historietas, etc. donde el ciclo de práctica debe continuar hasta que la habilidad se alcance (Durlak et al., 2010).

**3. Focalizadas:** el programa está pensado para dedicar suficiente tiempo y atención a cada una de las habilidades trabajadas. No obstante, el operador sólo debe avanzar hacia la siguiente actividad cuando pueda dar cuenta que los niños efectivamente han adquirido la habilidad, por lo tanto, puede incorporar más actividades si considera que aún no se ha alcanzado un nivel de destreza o manejo suficiente de la misma.

**4. Explícitas:** el programa posee objetivos de aprendizajes establecidos, claros y específicos. Al inicio de la descripción de cada actividad constitutiva del programa se encuentra un apartado de “objetivos” donde se explicitan al operador cuáles son los propósitos fundamentales de la implementación de dicha actividad. Por otro lado, en los apartados “como presentar la actividad” y “descripción de la actividad” el operador puede extraer información suficiente para conversar con los niños sobre los contenidos a desarrollar y las modalidades principales (intentando no eliminar el factor sorpresa). Para los niños es importante saber qué se les va a enseñar y cómo, por lo cual el operador debe referir en todo momento a cuál de las habilidades del programa se está haciendo referencia en una actividad determinada.

### **Presentación de las habilidades del Programa PAS**

***Las habilidades socio-emocionales promovidas por el programa son lograr en el niño:***

- Desarrollo de una mentalidad de crecimiento.

- Desarrollo del autocontrol escolar e interpersonal.
- Regulación de las emociones.
- Establecimiento de vínculos interpersonales y resolver conflictos.
- Desarrollo del bienestar.

Los primeros encuentros tienen como objetivo ayudar a los niños a conocer y desarrollar una buena relación con el operador y a establecer normas para el trabajo en el aula. Los encuentros siguientes están destinados a presentar a los niños el programa, su modalidad y forma de actividades. Finalmente, se enseñan los contenidos y estrategias para el desarrollo de las habilidades.



**Figura 1.** Habilidades del Programa PAS  
(mentalidad cambio es equivalente al término mentalidad de crecimiento).

La primera habilidad, el desarrollo de una *mentalidad de crecimiento*, hace referencia a las creencias de las personas sobre la naturaleza de los atributos humanos, como la inteligencia o la personalidad (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack, & Finkel, 2013). Al respecto, Dweck (2006, 2007, 2012) ha investigado los factores a los que las personas atribuimos nuestros éxitos y fracasos, y ha llegado a la conclusión de que lo que realmente nos diferencia es el hecho de observar nuestras capacidades de una manera fija o, por el contrario, pensar que nuestras capacidades están en crecimiento.

Las personas que mantienen una mentalidad fija cultivan la creencia de que los atributos humanos son rasgos fijos, están “tallados en piedra”. Uno es inteligente o no lo es. Entonces, buscan garantizarse el éxito (haciendo sólo cosas que les salen bien y les resultan fáciles) y evitar los fracasos, para demostrar que son inteligentes y capaces. En algunas circunstancias, los desafíos, el esfuerzo y la perseverancia son temidos y evitados (Gunderson, Gripshover, Romero, Dweck, Goldin-Meadow, & Levine, 2013; Kamins & Dweck, 1999; Zentall & Morris, 2010). Por otra parte, aquellos que tienen una mentalidad de crecimiento consideran que las cualidades humanas pueden ser desarrolladas -y optimizadas por medio del esfuerzo, de modo que no sólo se enfrentan a tareas más desafiantes, sino que pueden sentirse motivados para realizarlas. No se desaniman tan fácilmente frente a las dificultades, porque entienden, que las mismas son parte del aprender. De esta manera, la mentalidad de crecimiento logra convertir el fracaso en una oportunidad de aprendizaje; permitiendo al niño superarse a sí mismo.

Por lo tanto, esta unidad tiene como objetivo cambiar la idea que la inteligencia y otras cualidades son estáticas e inmodificables y reforzar la creencia de que pueden aumentar por medio del esfuerzo, el entrenamiento y la perseverancia. Se prevé que esta unidad sea abordada en aproximadamente cuatro encuentros, pero su real duración depende del ritmo de cada grupo en particular; cada encuentro comienza con un video que muestra dos formas diferentes de encarar el aprendizaje, afrontar las dificultades y adversidades que aparecen en ese proceso (la mentalidad fija y la mentalidad de crecimiento). Los videos son seguidos por una guía de preguntas para ser respondidas en pequeños grupos, que invitan a reflexionar sobre los temas vistos y situarlos en relación a experiencias y opiniones personales. Esta reflexión es sostenida y apuntalada por el operador, quien hacia el final de los encuentros realiza una puesta en común de lo trabajado.

La segunda habilidad es el desarrollo del *autocontrol escolar e interpersonal*, debido a su importancia en el establecimiento de metas para el logro de objetivos. El autocontrol permite regular el comportamiento, la emoción y la cognición en búsqueda de metas valoradas por el individuo, pero que por alguna razón entran en conflicto con metas más tentadoras en el aquí y el ahora.

Ahora, ¿una persona puede ser controlada en un dominio de su vida y no en otro? Según la literatura científica es un error considerar a los problemas de autocontrol como de dominio general. Un niño puede, por ejemplo, realizar las actividades en clase de manera calmada, auto controlándose, mientras que en situaciones sociales que involucran conflictos interpersonales pueden actuar de manera impulsiva (Tsukayama, Duckworth & Kim, 2013).

Según Walter Mischel (2014) el principio fundamental de las estrategias de autocontrol consiste en: enfriar el ahora y calentar el después, es decir alejar en el tiempo y el espa-

cio la tentación y acercar a la mente las consecuencias a largo plazo. Para lograr este enfriamiento se suele trabajar con formatos de resolución de situaciones problemáticas, a través por ejemplo de: clasificación de situaciones problemáticas, formatos de clasificación y resolución de problemas y a través de los planes “si-entonces”.

Según Woods (1985), la resolución de problemas es un importante recurso metodológico en la enseñanza, que se ha incorporado paulatinamente en las escuelas. Se ha definido al problema como una situación estimulante para la cual el individuo no tiene respuesta inmediata y eficaz para esa situación. Su solución, va a requerir, por parte del sujeto, la creatividad en la elaboración de un plan y la autonomía para llevarlo a cabo. Poyla (1975), indica que en la resolución de todo problema subyace un descubrimiento. Guilford (1967) distingue, en el proceso de resolución de problemas, dos tipos de problemas: 1- los que requieren solamente de operaciones lógicas, 2- los que requieren actividades representativas en mayor grado. Estimular a los alumnos en estas habilidades resulta fundamental para su desarrollo cognitivo y su posterior desenvolvimiento en la vida.

Esta unidad se trabaja en cinco encuentros, uno de introducción a la habilidad, en donde la misma se presenta a través de un juego y cómo la misma puede influir en la vida cotidiana de las personas. Los encuentros del 2 al 5 tienen por objeto la clasificación de los problemas según su importancia y conocer un formato de resolución de problemas como una estrategia preventiva de autocontrol.

La tercera habilidad es la *regulación de las emociones*. Las emociones son respuestas adaptativas que surgen de la interacción de la persona con su entorno y permiten interpretar un evento como relevante para el cumplimiento de los propios objetivos (Scherer, Schorr, & Johnstone, 2001). Son importantes para la vida ya que “preparan” al organismo tanto para la acción, la toma de decisiones, la emisión de juicios sobre el contexto como para obtener claves de las intenciones de los demás (Gross, 1998). Las emociones poseen también valor para el aprendizaje académico, por ejemplo, influyen sobre la concentración y recuerdo de la información, así como sobre el razonamiento y la solución de problemas (Nadeau, 2001). Sin embargo, pueden convertirse en un obstáculo para el adecuado funcionamiento individual y social, así como para el aprendizaje escolar si están desregulada (son muy intensas y frecuentes), (Ivcevic & Brackett, 2014; Kurki, Järvelä, Mykkänen & Määttä, 2014). En la vida cotidiana pueden volverse extremadamente intensas, surgir en el momento no indicado o resultar inapropiadas en el contexto social (Gross & Thompson, 2007). En el aprendizaje pueden dificultar el procesamiento de la información (Gross & Thompson, 2007). Se vuelve necesario la implementación de procesos complementarios de regulación de la emoción (Pekrun & Linnenbrick-García, 2012). La regulación de la emoción es “el conjunto de procesos de monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente en cuanto a sus características de intensidad y duración, en

orden a cumplimentar con los objetivos individuales” (Thompson, 1994). Estos procesos abarcan diferentes estrategias y habilidades que resultan cruciales para la salud mental, el bienestar psicológico y el rendimiento académico (Djambazova-Popordanoska, 2016; Tull & Aldao, 2015) y pueden ser aprendidas y entrenadas en los entornos educativos (e.g. Hammond, Westhues & Hanbidge, 2009; Macklem, 2008).

En este contexto, en el cuadernillo de las PAS, se presenta una conceptualización sobre las emociones, la regulación de las mismas y la importancia que poseen para la vida cotidiana y el aprendizaje académico. Luego, desarrolla una serie de actividades (17 en total) para ser realizadas a lo largo de seis encuentros consecutivos divididas en dos grandes bloques. El bloque 1 está destinado a favorecer el reconocimiento de emociones e incluye actividades para entender que los sentimientos pueden cambiar de un momento a otro, de una persona a otra, que no son “ni buenos ni malos”, que pueden ser diferentes y hasta opuestos en una misma situación y que podemos suponer cómo se están sintiendo los demás -y nosotros mismos- por las expresiones faciales sensaciones, acciones y señales corporales. Este bloque se compone de los primeros tres encuentros y las primeras 11 actividades. El bloque 2, (compuesto por los tres últimos encuentros y las 6 últimas actividades), está destinado a desarrollar estrategias para la regulación de las emociones, a través de la modulación de la intensidad emocional. Incluye actividades como: diferenciar “tensión y relajación”, desarrollar estrategias para relajarse y estar tranquilos, cómo elaborar planes “si...entonces”, diferentes tipos de pensamientos, la activación conductual, la refocalización positiva y la reinterpretación positiva.

Estas tres habilidades están desarrolladas en el cuadernillo N°1 a partir de 4° año escolar y en el cuadernillo N°2 a partir de 5° año escolar. Las habilidades de establecimiento de vínculos interpersonales y resolución de conflictos y de desarrollo del bienestar (especificar) se desarrollan en el cuadernillo N° 3, y están destinadas a alumnos de 6° año. En conjunto, las habilidades del último cuadernillo del programa PAS permiten la interacción efectiva y saludable entre los individuos, facilitando la resolución y/o afrontamiento de los conflictos que pueden resultar de las diferencias interindividuales, preparando a los niños para el ingreso a la secundaria y adolescencia.

A continuación, se presenta la organización y estructura del programa, luego se señala el rol del operador, y su implementación en el contexto institucional. También se señalan recomendaciones para todos los encuentros del PAS con el fin de potenciar la intervención.

## Estructura del Programa

Dado que los contenidos teóricos y fundamentación de cada una de estas habilidades es importante, tanto como su ejercicio, este programa está estructurado en tres cuadernillos: cuadernillo N° 1: 4° año; cuadernillo N° 2: 5° año y cuadernillo N° 3: 6° año. A su vez, cada cuadernillo está dividido en dos partes según el destinatario: cuadernillo para el operador del programa, donde se establece la fundamentación y guía para las actividades a realizar y cuadernillo para el niño, donde constan las diferentes actividades con contenidos y ejercicios prácticos (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Estructura del Programa PAS

	<b>Año escolar recomendado</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Destinatarios</b>
<b>Programa PAS</b>	Cuadernillo N°1. 4° año	-Mentalidad de crecimiento -Autocontrol escolar e interpersonal -Regulación de las emociones	Cuadernillo para el operador
			Cuadernillo para el niño
	Cuadernillo N°2. 5° año	-Mentalidad de crecimiento -Autocontrol escolar e interpersonal -Regulación de las emociones	Cuadernillo para el operador
			Cuadernillo para el niño
	Cuadernillo N°3. 6° año	-Capacidad de establecer vínculos interpersonales y resolver conflictos -Estrategias para el desarrollo del bienestar	Cuadernillo para el operador
			Cuadernillo para el niño

Cada habilidad se trabaja con una serie de encuentros con actividades. Estas actividades pueden ser juegos, lectura y comprensión de material educativo y puesta en práctica de distintas estrategias. Los participantes estarán involucrados en los ejercicios escritos, análisis, juegos de rol, y actividades artísticas. Se les anima a ser creativos en la realización de todos los ejercicios y cuando sea posible, interactuar y compartir experiencias.

El desarrollo total del programa involucra encuentros distribuidos a lo largo del año escolar, con una frecuencia de un encuentro semanal de carácter grupal. Cada encuentro tiene una duración aproximada de 45 minutos y es coordinado por un operador capacitado

en el entrenamiento en estas habilidades. La estructura de cada encuentro propone en primer lugar una actividad de apertura, luego una de profundización y finalmente una actividad de cierre. Las *actividades de apertura* están dedicadas a iniciar el encuentro generando entusiasmo a través de distintos disparadores, por eso pueden incluir movimientos corporales, la utilización de espacios grandes, la inclusión de música, videos, dibujos, etc. y son generalmente realizadas con todo el grupo. Las *actividades de profundización* pretenden analizar y reforzar los contenidos iniciados en las de apertura y son actividades más reflexivas, de lápiz y papel, individuales o en pequeños grupos. Finalmente, las *actividades de cierre* están destinadas a sintetizar los contenidos trabajados en el encuentro. Pueden hacerse en clase o en el hogar y generalmente implican el repaso o el trabajo de algún aspecto particular de los contenidos. Todas las actividades poseen una guía para que el operador pueda consignarlas, explicarlas y fomentar el debate o la reflexión antes, durante y al final de las mismas. Esta guía también explicita que cada encuentro se inicia retomando los contenidos y actividades del encuentro anterior.

### **De los operadores de PAS**

Se sugiere que la implementación de este programa sea llevada a cabo por personas calificadas para el trabajo con niños, tales como psicólogos, maestros y diferentes facilitadores escolares. En este documento utilizaremos el término operador para referirnos a aquella persona responsable directa de la implementación del PAS. Es imprescindible que el operador discuta y planifique con un equipo supervisor, los contenidos del programa y su implementación. El equipo supervisor debe estar conformado por profesionales calificados con experiencia en el trabajo con niños y conocimiento de los problemas de confidencialidad y protección de la infancia. Será tarea de los operadores adaptar el material a su estilo personal y la dinámica del grupo. El objetivo de conformar un espacio de consulta y supervisión es proporcionar al operador un enlace teórico y práctico de apoyo. Las reuniones con el equipo supervisor (si lo hubiera) pueden ser mensuales idealmente y se sugiere un canal de comunicación fluído para acompañar al docente en la primera etapa que es donde más dudas surgen.

Es muy importante la capacitación de los operadores del programa si estos no cuentan con una formación específica sobre intervención en contexto aúlico en temáticas similares o en intervención en general. Lo ideal es que los operadores trabajen de manera teórica y práctica las intervenciones con un equipo capacitador y puedan recibir situaciones problemáticas potenciales y elaborar formas posibles de resolverlas. Así como la transmisión de otros contenidos académicos tales como prácticas del lenguaje o matemáticas, requieren de operadores que se han formado y capacitados específicamente, la transmisión

de las habilidades de autorregulación exige lo mismo. Para esto, la institución que se desida a brindar el PAS debería capacitarse previamente con profesionales idóneos en la temática con los que puedan analizar estos contenidos y realizar supervisiones periódicas de las actividades una vez iniciado el programa (al menos en las etapas iniciales del mismo) para garantizar la calidad y continuidad del espacio.

### **Recomendaciones generales para la implementación del programa**

Diversos sistemas escolares alrededor del mundo han sentido la necesidad de implementar programas cuya finalidad es la de educar al niño en cuestiones diferentes a las estrictamente académicas. Estos programas se focalizan fundamentalmente en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales del niño desde jardín hasta sexto grado.

El recorrido y repaso por los distintos programas ha permitido identificar diferentes recomendaciones a tener en cuenta,

- ***Compromiso de toda la institución para trabajar sobre estos contenidos***, ya que esfuerzos aislados conducen a resultados aislados. Muchas veces estos programas comienzan a funcionar como esfuerzos satélites o materias extracurriculares en donde la mayoría de los actores de la comunidad educativa permanecen alejados de esta intervención, no pudiendo aprovechar sus alcances. Se recomienda desde un inicio, trabajar en conjunto con los distintos actores para que el programa forme parte de la cultura organizacional de la institución educativa. Sea como fuere, la forma de integración del programa, existe un precepto que enuncia que los programas eficaces no se introducen como actividades complementarias, sino que se convierten en componentes integrados del plan de mejoramiento de toda la escuela. “Todas las etapas del proceso de adopción del programa -incluyendo identificación, revisión, planificación, establecimiento de metas, orientación, implementación y evaluación- deben ser llevadas a cabo de manera colaborativa e involucrar al personal, estudiantes y padres, así como representantes de la comunidad” (Elias, 2002, p. 83).
- ***Proveer oportunidades de práctica sistematizada***, ya que esto es lo que produce cambio cognitivo. Esto es así no sólo para este contenido. Es sabido, que cualquier aprendizaje requiere la práctica sistematizada y el encuentro permanente con el contenido que debe ser aprendido. Una vez a la semana o dos veces a la semana de forma aislada no aseguran cambios en la habilidad trabajada. Es fundamental reforzar en los niños, la importancia de practicar las nuevas destrezas fuera del ámbito escolar, con el fin de lograr los cambios deseados.

- **Planificación meticulosa y organizada.** Muchas veces las iniciativas de aplicar estos programas suelen quedar relegadas a espacios de juego o espacios para conversar sobre su estado emocional presente. En todo encuentro educativo de cualquier asignatura, debe proveerse la posibilidad de abrir espacios de contención afectiva, y el programa PAS no es la excepción. Junto con esto, los programas de aprendizaje socio-emocional y el programa PAS en particular poseen contenidos específicos articulados de una manera lógica, jerarquizada y progresiva. La planificación y la articulación entre los contenidos es lo que garantiza el aprendizaje gradual y andamiado de los mismos, al igual que en el resto de las asignaturas.
- **Integración de los contenidos curriculares con el programa PAS** Es importante que el operador forme parte de la institución educativa, que entienda qué cosas motivan en una institución determinada a implementar este tipo de programas. Además, es importante que sea un observador del funcionamiento institucional y los contenidos curriculares implementados en los cursos donde se aplica el programa. Esto último le permitirá al operador poder sugerir puntos de encuentro y articulación entre el contenido tratado en el programa y el contenido curricular abordado por el docente de sala.
- **Transferencia de los contenidos de la PAS a la currícula.** El tiempo dedicado a los programas de este tipo impacta en el rendimiento académico, por lo tanto, no debe ser percibidos como un desenfoco institucional. Cualquiera de estos contenidos puede retomarse en otras materias. Existe multitud de ejemplos que dan cuenta de que aun trabajando con contenidos como matemática, geografía o artes plásticas pueden abordarse habilidades como la mentalidad de crecimiento, el autocontrol, etc.
- **Contenidos transferibles a situaciones extraescolares.** Las habilidades de autorregulación son importantes en el contexto escolar, pero también en los contextos sociales y familiares. Por lo tanto, el objetivo de máxima es que puedan ser implementadas en diversos contextos. Las salidas educativas brindan oportunidades de reforzar y practicar las habilidades del programa en diferentes ámbitos, con compañeros de otras edades, con otros intereses, etc. Estas oportunidades amplían su experiencia y confianza en la implementación de las habilidades del programa (Elías, 2002).
- **Familias participativas en todas las etapas del programa.** Existe evidencia que sugiere que cuando el hogar y la escuela colaboran, los programas tienden a tener

más resultados positivos y duraderos (Haynes & Comer, 1996). Además, es más probable que los estudiantes adopten resultados positivos si existe consistencia y claridad entre las normas y las expectativas de la escuela y la familia (Gottfredson, Gottfredson, & Hybl, 1993 en Elías, 2002). Muchos educadores han experimentado los beneficios de incluir a los miembros de la familia en el proceso de construcción de habilidades sociales y emocionales a través de tareas familiares, cartas de agradecimiento, invitaciones para observar clases y guías concretas sobre cómo los padres pueden favorecer el desarrollo de las habilidades en sus hijos, etc.

- **Las habilidades argumentativas son el centro de las intervenciones:** si bien por una cuestión organizativa la mayoría de las habilidades han sido redactadas de una manera que permite el registro escrito, es de suma importancia destacar que en ocasiones es más importante la reflexión crítica y argumentativa en torno a los contenidos del programa que el registro meramente escrito. En este sentido es el docente u operador del programa quien decide sobre si cada actividad requiere un apoyo menos textual y más oral.

**Recuerde:** *no es condición excluyente que el niño complete todas las actividades en forma escrita.*

### **Acciones comunes en todos los encuentros**

Existe una serie de acciones comunes a todos los encuentros que conviene respetar para favorecer el encuadre y la implementación del programa. Un encuentro se define como la secuencia de actividades que permite alcanzar un determinado objetivo, en este sentido un encuentro puede tener varias actividades rectoras. Cada una de las actividades que conforman un encuentro se halla conformada por las siguientes instancias:

- a. Estructurar una agenda
- b. Revisar contenidos previos
- c. Describir el contenido y actividad principal
- d. Cierre

### ***a. Estructurar una agenda***

Es importante que el operador, además de estructurar la clase y llevarla adelante de manera dinámica, tenga en cuenta algunos puntos que ayudarán a los niños a transitar por el espacio.

- **Compromiso:** Es importante que los chicos asistan con una carpeta de trabajo destinada a PAS.
- **Confidencialidad:** Desde el primer encuentro se les informa a los niños y a sus padres o tutores sobre la confidencialidad. Es importante que los niños se sientan seguros y escuchados, para poder compartir información. Si esta norma se rompe, deberá ser abordada en grupo en el próximo encuentro (sin nombrar a las personas responsables).

Por otro lado, en cualquier punto del programa, si un niño o padre plantea cuestiones en cuanto a la seguridad de ellos mismos u otras personas, se recomienda a los operadores registrar la información dada y seguir con los procedimientos de cuidado de la integridad del niño dentro de la institución.

### ***b. Revisar contenidos previos***

Al comenzar el programa, con la dinámica seleccionada por el docente, se conversa sobre las ideas previas y expectativas sobre el espacio de PAS. Asimismo, al inicio de cada nuevo encuentro se retomarán y revisarán contenidos trabajados en el encuentro anterior, así como se supervisará la realización de las tareas entre encuentros (tareas para el hogar) si las hubiere.

### ***c. Describir el contenido y la actividad principal***

Luego de revisar los contenidos trabajados en encuentros previos, el operador debe abocarse a desarrollar la clase propiamente dicha teniendo en cuenta que siempre debe conversar o introducir de manera lúdica al niño en la temática. Esto tiene por objeto generar un cambio desde el conocimiento del niño de la habilidad que va a modificar.

#### ***d. Cierre del encuentro y apertura del próximo contenido***

Al finalizar cada encuentro, el operador puede realizar una pequeña actividad para poder recapitular lo trabajado hasta el momento. Si se está dando un cierre a los encuentros de una unidad temática, debe anticipar el contenido nuevo con el que se trabajará.

#### **Evaluación del programa, las habilidades y los contenidos**

En general, se recomienda evaluar tanto el programa como las habilidades y los contenidos adquiridos por los niños que asisten al programa. A continuación, se muestra en detalle cada una de estas evaluaciones:

##### *d.1. Evaluación del programa:*

Para hablar sobre la evaluación de este programa y de programas por el estilo es necesario recurrir al concepto de "educador reflexivo". Este término, acuñado por Brubacher, Case y Reagan (1994), refiere a que la tarea del educador debe consistir en examinar sus preguntas de investigación y seleccionar entre diversas metodologías posibles, cuál es la más adecuada para contestar sus interrogantes. Esto significa que si se pretende mejorar las prácticas profesionales docentes, se debe reflexionar cuidadosamente sobre lo que está ocurriendo en una situación dada, identificar las opciones disponibles a través de un proceso analítico y tomar decisiones conscientes sobre cómo se debiera proceder: "Los educadores reflexivos están constantemente probando los supuestos y las inferencias que han hecho sobre su trabajo como maestros" (Brubacher et al., 1994, p.131).

Según Elias (2002) las escuelas que se identifican con esta cultura científica del proceso educativo tienen maestros y directivos que colaboran en forma conjunta para entender mejor y mejorar la experiencia educativa (Brubacher et al., 1994). En estos contextos es donde surgen ideas como los programas de aprendizaje socio-emocional y también en donde cobra particular importancia la evaluación de los mismos.

La evaluación del programa puede tener diversas instancias, todas apuntan a su mejoría continua.

***Revisión de propuesta de planificación:*** Un primer paso puede ser revisar la propuesta de planificación, es decir, antes de comenzar su implementación. Los docentes regulares del grado o del programa PAS pueden introducir algunas sugerencias de mejora al operador y al grupo supervisor en base a su conocimiento del grupo de niños, la cultura institucional, etc. Por ejemplo, los docentes pueden escribir sus sugerencias de mejora en una pequeña planilla como la que sigue:

**Tabla 2.** Planilla de revisión de la propuesta de planificación

Docente Asignatura Año Escolar	¿Sobre cuál actividad realiza su comentario? ¿A qué unidad temática pertenece?	A su criterio, ¿qué aspectos fuertes y a mejorar tienen esta actividad?	¿Considera que esta actividad puede articularse con otros contenidos curriculares? ¿Con cuáles? ¿De qué forma?

A modo de ejemplo, un operador del programa PAS, realizó algunas modificaciones a una actividad introductoria del programa para 5° año denominada “El ovillo de lana”, considerando las características de su grupo: numeroso y espacio áulico reducido.

## Clase 1

**Tema:** Presentación del programa

**Objetivo:** Introducir al niño en el programa PAS y sus objetivos.

**Nombre de la actividad:** “El Ovillo de lana”

**Descripción:** Se da un ovillo de lana al primer niño de cada fila de banco y debe decir desenrollar la lana y de manera fluida: “*me llamo... y me gusta...*”. Y pasa el ovillo al compañero de atrás que dice lo suyo y lo vuelve a pasar y así sucesivamente hasta el último de la fila. Cuando llega al final se debe volver a enrollar la lana, pero ahora de atrás para adelante el niño dice “*él/ella se llama... y le gusta...*”.

**Modificaciones introducidas por el operador:** “La actividad la realicé con una sola lana extensa que pudiera unir a todos los alumnos. Realicé esta modificación a la consigna original con el objetivo de volverlo más simple y poder reflexionar sobre la

unidad del grupo y la colaboración. Agregué papeles de colores de 9 x 9 cm a cada niño en los que pedí que anotaran su nombre y algo que les guste (pedí esto ya que al hacer más larga la actividad podían olvidar lo que el compañero dijo; de todas formas, les recomendé que trataran de recordarlo). Llegué a completar la consigna en el tiempo asignado, pero me quedó poco tiempo para la reflexión.

**Actitud del grupo frente a la tarea:** Los alumnos se mantuvieron en silencio, atentos y mostraron muchas expectativas respecto a la materia.

**Dificultades:** Un alumno que interrumpía a parte del grupo, la docente lo solucionó retirando al alumno y hablando con él en privado”.

*Revisión del programa:* Una vez que el programa ha comenzado se puede monitorear la implementación del mismo, para ello se deben responder preguntas como: ¿la planificación se está llevando a cabo según lo planeado? ¿El programa fue bien presentado por los maestros? ¿Fue bien presentado por los distintos miembros de la institución?

El motivo que lleva a responder este tipo de preguntas, es averiguar, por qué un programa determinado puede no estar funcionando. En la puesta en marcha de un programa, motivos diferentes pueden desencadenar un efecto cascada que produzca un efecto no deseable general.

Por ejemplo, las actividades del programa pueden no ser lo suficientemente claras, los maestros pueden sentirse incómodos con los métodos de enseñanza, puede no haberse asignado el tiempo suficiente al trabajo con cada habilidad o que el entrenamiento y supervisión hayan sido insuficientes. Para ilustrar, se tomará una lección específica dentro del programa PAS sobre la construcción de planes de contrastación mental (Gollwitzer, 1999). Este contenido se encuentra en el desarrollo de la habilidad de autocontrol de quinto grado y consta de los siguientes pasos:

1. Establecimiento de una meta.
2. Imaginación de sentimientos asociados al logro de la meta.
3. Identificación de los obstáculos que se oponen al logro de la meta.
4. Establecimiento del plan según la fórmula: “si-entonces”.

El operador puede marcar de manera sencilla y tomando como marco de referencia la técnica explicitada en el manual, los distintos pasos que conforman esta técnica. De esta ma-

nera, podría dar fe que efectivamente el contenido fue dado, pero además podría corroborar si el niño efectivamente escribió su plan en el manual o invitándolos a socializar sus planes “*si...entonces...*” con el resto del grupo. Al ser un contenido progresivo, solamente puede enunciar el plan si ha prestado atención y trabajado sobre cada uno de los pasos. Si el niño no lograra establecer un plan, podremos preguntar si hace falta más tiempo u otro tipo de recursos para esta actividad. Al finalizar el encuentro, el operador puede tomar nota de aquellas cosas que fueron efectivas o favorables a la situación, qué cosas fueron desfavorables, qué problemas de implementación hubo, qué pautas se pueden seguir en el futuro para mejorar los aspectos deficientes, etc.

Pueden complementarse estas preguntas de reflexión con una planilla de revisión, un diario de sesiones y/o un registro de producciones. La planilla de revisión es similar a la presentada en la instancia anterior, pero enfocada más bien a la mejora y corrección de una experiencia ya vivida.

Otra opción es llevar un “*diario de sesiones*” (Garaigordobil, 2005). Esta técnica consiste en un registro narrativo en que se toman notas relacionadas con la dinámica grupal y/o anécdotas significativas. Estos registros son un informe descriptivo sobre lo que ocurre en cada encuentro, con relación a las situaciones interactivas y los contenidos que se verbalizan durante la clase. Se describen en forma narrativa las conductas que se observan durante la ejecución de una actividad, los contenidos que se expresan en las fases de diálogo, discusión o debate y los productos de la actividad. Además, en estos registros también se anotan otros aspectos relevantes tales como el grado de participación, el respeto por las reglas, los conflictos que aparecen y forma en que se resuelven, los procesos de comunicación dentro del grupo, las emociones que los miembros expresan, las formas de organización grupal. En este diario también se recogen anécdotas o eventos poco frecuentes, como un conflicto particular o un acercamiento amistoso entre niños que habitualmente pelean.

Existen diversas formas de llevar este diario, una es tener un diario físico que permita ir registrando de manera estructurada aquello que sucede durante el encuentro puntuando los puntos señalados en el párrafo anterior y otra es tener un registro online a través de formularios con una estructura específica, por ejemplo:

**Tabla 3.** Ejemplo de un diario de sesiones

Número de encuentro	Tema abordado	Grado de participación en la actividad	Expresiones que movilizaron al grupo	Grado de creatividad de lo trabajado	Conflictos que aparecen

Otra opción más es llevar control y *registro de las producciones* de los miembros del grupo realizadas en los encuentros (Garaigordobil, 2005) que, en nuestro caso, se trata de registrar el grado y forma de completar aquellas actividades y/o tareas en el cuadernillo para el alumno. A esto pueden sumarse, fotos de las producciones gráficas, videos de los *role playing*, etc.

**Revisión del programa al finalizar la intervención:** Cuando el programa ha finalizado, se puede pedir una evaluación del mismo a los actores principales involucrados, desde el equipo supervisor hasta los niños que participaron de la misma. La modalidad puede ser mediante reuniones presenciales o breves encuestas por escrito. Estas reuniones sirven para clarificar y reordenar aspectos para la próxima implementación del programa. Citamos a modo de ejemplo, el formato con el que se trabajó en una de las reuniones de revisión de la implementación del programa al finalizar la misma y qué estrategias de ajuste consecuente se siguieron, tal como quedó registrado en el documento de trabajo que la propia institución elaboró:

**Tabla 4.** Ejemplo de revisión del programa al finalizar la intervención

<b>Revisión del trabajo</b>	<b>Fecha:</b>
- Reunión convocada por: _____	
- Personas presentes: _____	
<b>- Síntesis de lo registrado:</b>	
_____	
- Objetivos de la reunión:	
(1) _____	
(2) _____	
(3) _____	
<b>- Estrategias de ajuste:</b>	
_____	

Los cuestionarios se aplicarán una vez encuadrado el Programa y comprendido la finalidad e importancia de los mismos. Es objetivo poder garantizar que el alumno reconozca su importancia, valor y necesidad.

Otra opción para la evaluación es aplicar un cuestionario que permita evaluar la ejecución de todo el programa a los niños, padres, docentes y/o directivos. A continuación, citamos un ejemplo de un posible cuestionario para aplicar a los niños sobre su experiencia con el programa.

**Tabla 5.** Ejemplo de cuestionario para niños sobre su experiencia en el programa PAS

Danos tu opinión para que podamos ayudar a mejorar el programa PAS

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado del programa PAS y qué cosas no te han gustado tanto?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Si pudieras cambiar algo, ¿qué cosas serían?, ¿se te ocurre cómo harías esos cambios?

---

---

---

3. Cuéntanos un ejemplo propio de alguna forma de actuar y/o de pensar a partir de lo aprendido en el programa.

---

---

---

#### *d.2. Evaluación de habilidades y contenidos*

Como se mencionó anteriormente, la evaluación se constituye en parte esencial de estos programas: el docente y la escuela reflexiva, deben proporcionar oportunidades de evaluación que permitan determinar los efectos o resultados del programa. Como dice Elias (2002) el objetivo aquí es evaluar los resultados de la instrucción del programa más allá de la simple intuición del docente o los informes anecdóticos de los niños.

Lo que se pretende indagar es si los alumnos poseen cierto nivel de dominio en los dos pilares más importantes del programa: conocimientos específicos y habilidades. A su vez, debe tenerse algún registro del dominio de las habilidades tanto en el entorno escolar como en otros entornos (la casa, el patio de recreo, en actividades extra-escolares, etc.).

La evaluación sobre ambos tipos de contenidos: conocimiento conceptual sobre las habilidades, y puesta en práctica de las mismas, se realiza por separado.

En las *evaluaciones de contenido conceptual* se indaga mediante diferentes instrumentos: preguntas de opción múltiple, afirmaciones de verdadero o falso, actividades de completar, etc., el conocimiento conceptual que se ha adquirido respecto de las habilidades trabajadas en el programa. Un ejemplo de esta forma de evaluación puede verse en el siguiente cuadro:

**Tabla 6.** Ejemplo de evaluación de conocimiento conceptual

Nombre y Apellido: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

1. Describí a qué hacen referencia cada una de estas siglas	2. Completá la palabra
M	D_ _ _
A	R_ _ _ _ _ _
R	O_ _ _ _ _ _
T	P_ _ _
E	

**3. Escribí tu plan SI-ENTONCES**

SI ( \_\_\_\_\_ ) ENTONCES ( \_\_\_\_\_ )

**4. Identificá tipos de mentalidad (fija o de crecimiento) en las siguientes frases:**

1. Mi cerebro no cambia por más de que me esfuerce.  
Mentalidad \_\_\_\_\_

2. No sirvo para matemática, se ve que no nací para dedicarme a eso.  
Mentalidad \_\_\_\_\_

La *evaluación de habilidades* tal vez sea la parte más importante y desafiante del proceso, debido a que el programa consiste en enseñarle habilidades al niño para que las aplique en una variedad de contextos, es importante recopilar datos y resultados de diferentes personas y situaciones. Esto es desafiante en sí mismo ya que requiere de una comunidad pre-dispuesta a colaborar en la evaluación y comprender las diferencias entre esta y otras formas de evaluación de contenidos curriculares.

Algunas veces, indicadores como el cambio de actitud de un alumno hacia la tarea o las anécdotas de los niños frente al programa son válidas y parecen ser indicadores fiables de que el programa va por buen camino, pero una anécdota no necesariamente implica que el programa es bueno en general, o que es beneficioso para todos los niños. A veces,

los efectos no se generan en el aquí y el ahora y muchas veces el niño no informa de manera directa sobre ellos.

Por ello, es deseable contar con resultados de medidas estandarizadas de varios informantes (niños, docentes, pares y padres) o con observaciones sistemáticas. Para ello se sugieren para los niños de esta edad, y en función de las habilidades planteadas los siguientes cuestionarios o metodologías:

Habilidad trabajada	Instrumento de evaluación	Ejemplo de algunos ítems	Link
Mentalidad de crecimiento	Dweck, C. (2006). <i>Mindset: The new psychology of success</i> . New York: Random House.	"Sin importar quién seas, siempre podés cambiar de forma importante tu nivel de inteligencia"	
Autocontrol	<i>DSI-C. Escala de Impulsividad específica de dominio para niños</i> (Duckworth, Tsukayama, & Kirby, 2013).	"A veces pierdo el control en casa o en la escuela"; "Interrumpo cuando otros hablan".	<a href="https://www.dropbox.com/s/stll4oeia61mm9k/DSIS-C.pdf?dl=0">https://www.dropbox.com/s/stll4oeia61mm9k/DSIS-C.pdf?dl=0</a>
Regulación emocional	Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional para Niños CERQ-k –por sus siglas en inglés- de Garnefski, et al. (2007).	"Cuando me pasa algo que no me gusta, pienso en cosas más lindas"	<a href="https://www.academia.edu/13973776/Cognitive_emotion_regulation_strategies_and_emotional_problems_in_9_11-year-old_children">https://www.academia.edu/13973776/Cognitive_emotion_regulation_strategies_and_emotional_problems_in_9_11-year-old_children</a>
Relaciones interpersonales y resolución de conflictos	Sub-escala Popularidad de la Escala de Autoconcepto Infantil Piers-Harris 2 (Piers & Herzberg, 2002). Test Sociométrico (Moreno, 1951)	" A mis amigos les gustan mis ideas" "¿Quiénes son los tres chicos de tu clase con los que más te gusta estar en tu tiempo libre?"	
	Escala de comportamiento asertivo para niños (Wood, Michelson & Flynn, 1978/1983)	"Estás haciendo algo que te gusta y creés que está muy bien. Otro niño te dice: No me gusta. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Sentirme herido y no decir nada. b) Decir: Tenés razón, aunque	

		<p>en realidad no lo creyeras.</p> <p>c) Decir: Yo creo que está muy bien.</p> <p>d) Creo que es fantástico. Además, ¿vos, qué sabes?</p> <p>e) Decir: Sos estúpido”.</p>	
Bienestar	Sub-escala de Felicidad y Satisfacción de la Escala de Autoconcepto Infantil Piers-Harris 2 (Piers & Herzberg, 2002).	“Tengo buena suerte”	

## Capítulo 2

# Normas del aula

### Reglas de convivencia

Este material se trabajará durante los primeros encuentros del programa PAS, y su objetivo es que los alumnos recuerden y reelaboren las normas de convivencia para el trabajo en el aula y especialmente para los encuentros del programa PAS.

#### **¿Qué son? ¿Por qué son importantes?**

Las normas o reglas de convivencia son un conjunto de *conductas deseables* dentro del aula. Son importantes debido a que su objetivo último es garantizar el aprendizaje en el mejor clima de trabajo y respeto posible (Phelan & Schonour, 2004). Los niños cuentan con esta definición en su cuadernillo.

#### **¿Cuáles son sus características más importantes?**

Las dos características más sobresalientes de las normas son: ser *explícitas* y estar *elaboradas en conjunto*. Estas normas deben ser explícitas: Muchas veces se espera el conocimiento tácito o implícito por parte de los alumnos de las mismas, pero los trabajos de investigación sobre gestión del aprendizaje dentro del aula sugieren que explicitarlas de manera clara y concisa favorece su conocimiento, cumplimiento y disposición a aceptar consecuencias en el caso de no seguirlas. Por otro lado, también se recomienda que sean elaboradas entre el docente y los alumnos de manera consensuada. Es posible que el docente establezca directamente un conjunto de conductas para el cumplimiento dentro del aula. Sin embargo, es más recomendable que los niños participen en su elaboración, ya que estarán más dispuestos a cumplirlas si formaron parte en el proceso de dictarlas y a aceptar consecuencias en el caso de no seguirlas (Phelan & Schonour, 2004).

Estas características favorecen en los alumnos la autonomía permitiéndoles decidir qué es lo correcto, a su vez les ayudan a comprender la relación entre acciones y consecuencias favoreciendo el sentido de grupalidad y pertenencia (Phelan & Schonour, 2004).

## ¿Qué especificidad adquieren las normas para el programa PAS?

Estas normas tienen un carácter general, es decir, pueden generalizarse a cualquier clase. Para otorgarles especificidad de acuerdo con la clase en la que los niños se encuentren, se aconseja agregar una o dos reglas propias de ese espacio. Por ejemplo, si es una clase de educación física se puede agregar una regla que diga: “Guardar los elementos después de usarlos (aros, pelotas y sogas)”. En el caso del programa PAS las dos reglas que deben agregarse giran en torno al *compromiso* y la *confidencialidad*. En cuanto al compromiso es importante que los chicos asistan con la carpeta del programa, las tareas realizadas y en horario. Una regla puede ser: “Traer la carpeta de PAS completa”. En cuanto a la confidencialidad, es importante que los niños se sientan seguros y escuchados, para poder compartir información. Si esta norma se rompe, deberá ser abordada en grupo en el próximo encuentro (sin nombrar a las personas responsables). Un ejemplo de regla puede ser: “Escuchar con atención a los compañeros”.

## ¿Qué se puede hacer si las reglas no se cumplen?

Puede permitirse que los niños asuman las “consecuencias naturales” (Phelan & Schonour, 2004). Por ejemplo, si desordenó, ordena; si ensució, colabora en la limpieza. En este caso, conviene discriminar bien si estos comportamientos son accidentales o se trata de desafíos.

Por otro lado, muchos docentes retiran al niño un rato del grupo. Esta estrategia es efectiva pues le permite al niño salir de la situación problema. Si usted ya aplica esta estrategia, aquí dejamos algunos consejos basados en literatura especializada que pueden volverla más eficiente (Phelan & Schonour, 2004). Antes de retirar al niño del aula o grupo realice dos advertencias. Recién en el tercer llamado de atención indíquelo al niño que se retire. De esta manera el niño afronta una consecuencia por su comportamiento, pero tuvo la oportunidad de detener su comportamiento inadecuado antes, es decir, autorregularse. Recuerde siempre “explicitar y consensuar” las razones (comportamientos) por las que se pueden recibir llamados de atención. Las dos advertencias anticipan al niño que de seguir con el comportamiento tendrá una consecuencia. Se le dice: “Esta es la primera” y si es necesario “Esta es la segunda”. La tercera indicación incluye la consecuencia. Se dice: “Esta es la tercera, ahora te toca retirarte”. El niño se retira del espacio-tiempo del problema. Lo ideal es un aula vecina donde se esté dictando otra clase en la que pueda quedarse sentado con supervisión del docente vecino, pero “sin público”, es decir, sin otros niños que “festejen” su conducta. Al ser niños de otro curso, no forman parte de la situación problema. De esta manera el niño está bajo supervisión adulta pero no debe ser el “foco de atención”. Allí espera unos minutos y vuelve. Al volver se le reconoce que pudo cumplir con la conse-

cuencia. El aula vecina es un lugar aislado del problema y durante ese tiempito, no tiene ni debe tener “público” que “festeje” sus comportamientos o lo vuelvan el “vivo”, el “piola” de la situación. Tampoco es un espacio de entretenimiento. Algunos docentes utilizan un espacio dentro de su misma aula, por ejemplo, una silla retirada. Esto es adecuado siempre que se cuide muy bien que el niño no reciba “festejos” o “halagos” por su comportamiento, que transformen ese espacio en un lugar divertido. El docente debe ser *extremadamente preciso* con el tiempo que el niño está en el aula vecina, son *5 minutos*, ni más ni menos. Como docente, controle el horario y pídale que regrese a los 5 minutos exactamente. Al volver al grupo, como docente reconozca que el alumno pudo asumir la consecuencia, explique *brevemente* por qué tuvo que asumirla, dígame que usted sabe que hará las cosas correctamente la próxima vez, invítelo a continuar con la actividad.

Recuerde que antes de utilizar estas técnicas debe avisarles a los alumnos. Coménteles sobre asumir las consecuencias naturales de sus actos al no cumplir con normas de convivencia y sobre retirarse del grupo. Ensaye y practique mediante *role playing* estas estrategias. *Nunca las aplique sin previo aviso, conocimiento y ensayo.*

## Capítulo 3

# Mentalidad de Crecimiento

*¡No me sale! ... ¡Todavía!* Mentalidad de crecimiento vs mentalidad fija.

El **poder** de creer que podemos **mejorar**

La unidad de mentalidad de crecimiento se inserta en la primera parte de este programa porque todos los seres humanos tenemos alguna creencia o tipo de mentalidad sobre la inteligencia, y esa creencia influye en cómo nos va en la escuela y en la vida en general, en cómo afrontamos diversas situaciones y en los logros que obtenemos (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack, & Finkel, 2013). Así, la mentalidad de una persona puede obstaculizar (si es fija) o facilitar (si es de crecimiento) los aprendizajes a lo largo de la vida. Por eso, la unidad de mentalidad de crecimiento impacta en las unidades siguientes del programa, que son: Autocontrol y Demora de la Gratificación, Regulación Emocional, Habilidades Interpersonales y Resolución de conflictos, y Bienestar y Felicidad.

Con respecto a estos tipos de mentalidad, Carol Dweck (2006, 2007, 2012) se dedicó a investigar los factores a los que las personas atribuimos nuestros éxitos y fracasos, y llegó a la conclusión de que lo que realmente nos diferencia es el hecho de considerar que nuestras capacidades son fijas o, por el contrario, considerar que pueden crecer.

Los que piensan de manera fija consideran que las cualidades humanas, como la inteligencia y la personalidad, están "talladas en piedra". Uno es inteligente o no lo es. Esta forma de pensar los lleva a hacer cosas que les salen bien y con facilidad, para garantizarse el éxito y evitar los fracasos. De este modo lograrían demostrar que son inteligentes y capaces (Gunderson, Gripshover, Romero, Dweck, Goldin-Meadow, & Levine, 2013; Kamins & Dweck, 1999; Zentall & Morris, 2010).

Por el contrario, aquellos que tienen una mentalidad de crecimiento consideran que las cualidades humanas pueden ser desarrolladas -aumentar- por medio del esfuerzo; por lo tanto no evitan las tareas difíciles sino que incluso las buscan activamente y las disfrutan. El fracaso no los desanima, porque lo conciben como parte inherente al aprendizaje. De esta manera, la mentalidad de crecimiento logra convertir el fracaso en una oportunidad de aprendizaje; permite la superación. La mentalidad fija, por su parte, lleva a juzgar muy duramente los acontecimientos de la vida, como si las cosas fueran blancas o negras. A algo bueno se lo considera muy bueno, y a algo malo, fuertemente malo (Dweck, 2006; Haimovitz & Dweck, 2016; Mueller & Dweck, 1998; Zentall & Morris, 2010).

Esto no quiere decir que las personas con mentalidad de crecimiento no hagan también una evaluación constante de los hechos de su vida, pero sus juicios no son tan tajantes. La información negativa los afecta, pero intentan sobreponerse poniendo el foco en el aprendizaje y la actividad constructiva: ¿Qué puedo aprender de esto? ¿Cómo puedo mejorar? ¿Cómo puedo ayudar a mi compañero a hacer esto mejor?

Para ellos, los obstáculos son como las vallas que les ponen a los jinetes, que les permiten lucirse en las carreras. Son algo que sirve y que incluso puede favorecer: No son una señal de parar o de que hay que ir para otro lado; mucho menos una señal de que hay que retroceder. En todo caso, son una señal de cambio, de no quedarse como uno estaba y de avanzar (Haimovitz & Dweck, 2016).

Cuando las personas dejan de pensar en términos de fijeza (bueno-malo o fuerte-débil), son más capaces de aprender a usar estrategias útiles para aprender. Los errores y fracasos no devienen en tragedias, sino que nos recuerdan que somos seres humanos imperfectos, incompletos, y nos dan pistas para mejorar. Son una parte normal y necesaria del aprendizaje. Nadie se ríe de un bebé ni piensa que es tonto porque no puede hablar; simplemente aún no lo ha aprendido (Dweck, 2006; 2012).

La mentalidad de crecimiento no consiste en seguir una receta o una lista de consejos; consiste en ver las cosas de otra manera. Cuando las personas cambian de mentalidad, pasan de la perspectiva de juzgar a la de aprender. Es un compromiso con el cambio y el crecimiento, que lleva tiempo, esfuerzo y apoyo mutuo.

### *Esquema organizativo de encuentros y actividades*

Cabe señalar que la cantidad de encuentros es tentativa, no así el orden en el que se presentan las actividades en los encuentros. Esto es así porque el interés primordial del programa PAS es que los alumnos conozcan las habilidades de autorregulación socio-emocional que componen el programa, y que a su vez puedan ponerlas en práctica. De modo que el operador irá planteando las actividades y desarrollándolas en cada grupo, de acuerdo con los tiempos que éstas les demanden en esos grupos particulares. Podría pasar que algunos vayan más adelantados que otros, o que surjan problemáticas e inquietudes particulares que requieran detenerse más en algunas cuestiones que en otras.

**Tabla 6:** Esquema organizativo de encuentros y actividades para la habilidad de mentalidad de crecimiento

Encuentro	Lugar de realización de la actividad	Nombre de la actividad	Materiales	GG*	PG*	Ind*	c/flia*
<b>1</b>	En clase (aula)	1.Mojo descubre un secreto sobre su cerebro	Video/Cuadernillo Alumno	X	X		
		2.Identificación de conceptos en frases	Cuadernillo alumno			X	
<b>2</b>	En clase (aula)	3.La magia de los errores	Video/Cuadernillo alumno	X	X		
<b>3</b>	En clase (aula)	4.El poder del todavía	Video/Cuadernillo alumno		X	X	
		5.Identificación de conceptos en frases	Cuadernillo alumno			X	
<b>4</b>	En clase (aula)	6.El mundo de las neuronas	Video/Cuadernillo alumno	X	X	X	
<b>5</b>	En clase (aula)	7.Uniendo las piezas	Video/Cuadernillo Alumno	X	X	X	
		8.Con mi familia	Cuadernillo alumno				X

Nota: \*GG= gran grupo; \* PG= pequeños grupos; \* Ind= individual; \*c/flia= con la familia

## Primer Encuentro

### Actividad N° 1: “Mojo descubre un secreto sobre su cerebro”

#### Objetivo

- Presentar el primer video “Mojo descubre un secreto sobre su cerebro”, y señalar las diferencias entre la mentalidad fija y la mentalidad de crecimiento. Caracterizar ambos tipos de mentalidad, resaltando las consecuencias de adoptar uno u otro.
- Los videos sobre mentalidad de crecimiento que se encuentran en la plataforma virtual ClassDojo fueron creados especialmente para niños de escolaridad primaria en

conjunto con PERTS (*Project for Education Research that Scales*) y Carol Dweck, que es una de las investigadoras más influyentes en el campo de la motivación. Los derechos a los mismos pertenecen a la plataforma, el link de la misma es: <https://www.classdojo.com>

### **Materiales**

- Cuadernillo del niño
- Video “Mojo descubre un secreto sobre su cerebro”. Link: [ideas.classdojo.com/b/growth-mindset](https://ideas.classdojo.com/b/growth-mindset)

### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- Cuestionario para responder y discutir en grupos de tres alumnos (en el cuadernillo de actividades).
- Puesta en común con guía y apoyo del operador.
- Tanto este como los otros videos de ClassDojo se encuentran en idioma inglés, con opción de aplicar subtítulos en idioma español. Se sugiere que el operador silencie el video y recite los diálogos con su voz; esto puede hacerse en vivo o con una grabación y estar acompañado de música suave como trasfondo.

#### **a. Estructurar una agenda**

Al ser el primer encuentro sobre la temática, debe indicarse en primera instancia que se va a trabajar un contenido nuevo y anticipar cómo se va a trabajar en este encuentro de manera específica (a través de un video y de una serie de preguntas para responder en grupos).

#### **b. Revisar contenidos previos**

Se debe indagar qué conocimientos tienen los niños acerca del contenido de la unidad; esto puede hacerse a través de lluvia de ideas, preguntando de manera específica por el tema a trabajar en el encuentro. En este caso, se puede indagar qué actividades o materias les gustan y por qué, en qué aspectos notan que cambiaron desde que empezaron la escuela, cómo toman los desafíos en el aprendizaje, etc.

### **c. Descripción del contenido y actividad principal**

El video muestra que Mojo y su amiga Cati tienen dos formas muy diferentes de ver las cosas, a las que se les puede llamar mentalidad fija en el caso de Mojo, y mentalidad de crecimiento en el caso de Cati.

Los que piensan como Mojo consideran que las cualidades humanas, como la inteligencia y la personalidad, son fijas y no pueden cambiar. Entonces, buscan garantizarse el éxito (haciendo sólo cosas que les salen bien y les resultan fáciles) y evitar los fracasos, para demostrar que son inteligentes y capaces. De modo que temen y evitan tanto los desafíos como el esfuerzo y la perseverancia.

Los que piensan como su amiga Cati, en crecimiento, consideran que las cualidades humanas pueden aumentar por medio del esfuerzo. Entonces, no sólo no se desaniman ante el fracaso, sino que ni siquiera consideran que están fracasando; lo que piensan es que están aprendiendo.

### **d. Cierre**

Se debe hacer una síntesis de lo realizado, sentando las bases para la actividad siguiente. En este caso, el operador realiza una puesta en común de lo visto en el video y luego conversado en los pequeños grupos.

## **Actividad N°2: “Identificación de conceptos en frases”**

### **Objetivo**

- Identificar tipos de mentalidad en frases predefinidas

### **Materiales**

- Cuadernillo del niño

### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- Luego de que se identifiquen los tipos de mentalidad, realizar una puesta en común con guía y apoyo del operador

#### **a. Estructurar una agenda**

Se retoman los conceptos principales que fueron introducidos en la actividad anterior, ya que el objetivo de esta actividad es identificarlos en varias frases

#### **b. Revisar contenidos previos**

No corresponde, esto sólo se efectúa cuando se inicia una nueva temática con objetivos diferentes.

### c. Descripción del contenido y actividad principal

El operador lee las frases en voz alta y el grupo responde (*las frases también están escritas en el cuadernillo de los alumnos, de modo que pueden ir siguiendo la lectura*). Es necesario dar tiempo a que respondan y corregir, si es necesario.

1. Si las tareas te resultan difíciles, es porque sos tonto → *Mentalidad fija*
2. Los desafíos me frustran, entonces los dejo → *Mentalidad fija*
3. Cualquiera puede mejorar en una materia, si trabaja duro y practica → *Mentalidad de crecimiento*
4. No aprendo de los errores; sólo me avergüenzan → *Mentalidad fija*
5. Si me esfuerzo, mi cerebro se vuelve más inteligente → *Mentalidad de crecimiento*
6. No hay nada que pueda hacer para cambiar mi inteligencia → *Mentalidad fija*
7. Cuando las cosas se complican, yo me esfuerzo todavía más → *Mentalidad de crecimiento*

### d. Cierre

La puesta en común a cargo del operador incluye lo abarcado en las dos actividades. La segunda implica el refuerzo de lo introducido en la primera. El operador debe procurar que los conceptos principales sean comprendidos por los niños, o al menos tomar nota de los puntos que requieran mayor atención -y un abordaje más exhaustivo- en la clase siguiente.

## Segundo Encuentro

### Actividad N° 3: “La Magia de los errores”

#### Objetivo

- Presentar el segundo video “La magia de los errores”, y discutir el papel de los contratiempos, los errores y el esfuerzo para los dos tipos de mentalidad.

#### Materiales

- Cuadernillo del niño
- Video “La magia de los errores”. Link: <https://ideas.classdojo.com/b/growth-mindset>

#### Cómo puede ser presentada / Variantes

- Cuestionario para responder y discutir en grupos de tres alumnos (en el cuadernillo de actividades).

- Puesta en común con guía y apoyo del operador
- Tanto este como los otros videos de ClassDojo se encuentran en idioma inglés, con opción de aplicar subtítulos en idioma español. Se sugiere que el operador silencie el video y recite los diálogos con su voz; esto puede hacerse en vivo o con una grabación y estar acompañado de música suave como trasfondo.

#### **a. Estructurar una agenda**

Debe retomarse todo lo trabajado en el encuentro anterior (básicamente, las diferencias entre los dos tipos de mentalidad). Se sigue con la modalidad de trabajar a partir de un video y de conversar sobre los contenidos en pequeños grupos.

#### **b. Revisar contenidos previos**

No corresponde, esto sólo se efectúa cuando se inicia una nueva temática con objetivos diferentes.

#### **c. Descripción del contenido y actividad principal**

¿Qué piensan de los errores y del esfuerzo los que adoptan una mentalidad fija? ¿Y los que tienen una mentalidad de crecimiento?

Para la mentalidad fija, el esfuerzo es algo malo. Al igual que los errores, muestra que uno no es inteligente o talentoso, ya que, si lo fuera, no necesitaría esforzarse.

Las personas que tienen una mentalidad fija piensan que son sus cualidades (las que “ya” tienen) lo que las lleva al éxito, y sólo se enfrentan a tareas que saben, por adelantado, que van a poder realizar. Son competitivos y necesitan constantemente demostrar su habilidad ante los demás. Sólo les interesa saber si lo han hecho bien o mal. Cuando se les muestra información que les podría ayudar a aprender, no muestran interés. Pueden preferir copiarse que estudiar más (siempre sienten que su inteligencia se está poniendo en juego; Mojo podría pensar: ¿para qué estudiar, esforzarme o perseverar, si “no sirvo”?).

Para la mentalidad de crecimiento, el esfuerzo es lo que nos vuelve inteligentes y talentosos, por eso las personas con esta mentalidad se enfrentan a tareas difíciles y las disfrutan. Como piensan que la inteligencia puede mejorarse, prestan atención a la información que los lleva a saber más. El fracaso es un problema al que enfrentarse y del que aprender, no se debe evitarlo.

#### **d. Cierre**

Se debe hacer una síntesis de lo realizado, revisando la apropiación de los conceptos y las dudas que pudieran surgir, sentando las bases para el encuentro siguiente, en el cual seguirá profundizándose el tema.

## Tercer Encuentro

### Actividad N° 4: “El poder del todavía”

#### Objetivo

- Presentar el tercer video “El poder del todavía”, y señalar que el aprendizaje es un proceso; que aprender las cosas más valiosas y desafiantes lleva tiempo y esfuerzo; y que vale la pena la espera (sólo así se mejora).

#### Materiales

- Cuadernillo del niño
- Video “El poder del todavía”. Link: [ideas.classdojo.com/b/growth-mindset](https://ideas.classdojo.com/b/growth-mindset)

#### Cómo puede ser presentada / Variantes

- Cuestionario para responder y discutir en grupos de tres alumnos (en el cuadernillo de actividades).
- Puesta en común con guía y apoyo del operador.
- Tanto este como los otros videos de ClassDojo se encuentran en idioma inglés, con opción de aplicar subtítulos en idioma español. Se sugiere que el operador silencie el video y recite los diálogos con su voz; esto puede hacerse en vivo o con una grabación y estar acompañado de música suave como trasfondo.

#### a. Estructurar una agenda

Se retoma lo aprendido en los encuentros anteriores y la modalidad de trabajo con material audiovisual y discusión en pequeños grupos. Se indaga qué lugar les dan los niños al esfuerzo y la perseverancia en las situaciones de aprendizaje.

#### b. Revisar contenidos previos

No corresponde, esto sólo se efectúa cuando se inicia una nueva temática con objetivos diferentes.

#### c. Descripción del contenido y actividad principal

Se retoman las ideas planteadas en los videos vistos con anterioridad y discutidas por medio de las respectivas guías de preguntas.

En particular este video acentúa que aquello que no sabemos hacer o nos cuesta no es muestra de nuestra incapacidad fija, sino de la necesidad de seguir practicando, pedir ayuda o utilizar un enfoque diferente.

Así como los bebés inicialmente no pueden caminar ni hablar, nadie los juzga como incapaces, sino que se acepta que *todavía* no han adquirido esas habilidades. Así, se insiste con la idea de que el aprendizaje es un proceso que demanda esfuerzo y tiempo.

#### **d. Cierre**

Se debe hacer una puesta en común de lo conversado en los pequeños grupos, revisando la apropiación de los conceptos y las dudas que pudieran surgir, sentando las bases para la actividad siguiente.

### **Actividad N° 5: “Identificación de conceptos en frases”**

#### **Objetivo**

- Presentación de frases a partir de las cuales los alumnos (en grupos de tres) deben señalar el tipo de mentalidad al que apuntan, y pensar cómo podrían rebatir las ideas de mentalidad fija con ideas de mentalidad de crecimiento (*los alumnos tienen estas frases en su cuadernillo*).

#### **Materiales**

- Cuadernillo del niño

#### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- Luego de que se identifiquen los tipos de mentalidad y se plantee cómo se podrían modificar las frases para ser de mentalidad de crecimiento, realizar una puesta en común con guía y apoyo del operador.

#### **a. Estructurar una agenda**

Se retoma lo visto en las actividades anteriores, ya que en esta actividad se debe demostrar la transferencia o generalización de lo aprendido, en frases que muestran los dos tipos de mentalidad.

#### **b. Revisar contenidos previos**

No corresponde, esto sólo se efectúa cuando se inicia una nueva temática con objetivos diferentes.

#### **c. Descripción del contenido y actividad principal**

El operador lee las frases en voz alta y el grupo responde de qué mentalidad se trata y argumenta cómo podrían modificarse, de corresponder (*las frases también están escritas en el cuadernillo de los alumnos, de modo que pueden ir siguiendo la lectura*). Es necesario dar tiempo a que respondan y corregir, si es necesario.

1) Esto es muy difícil, me rindo.

*\*Argumento posible: ¡No te rindas! Justamente es cuando las cosas se ponen difíciles que tu mente crece más.*

2) Tenés talento natural para el fútbol, no necesitas ir a practicar hoy.

*\*Argumento posible: La práctica hace que uno se supere día a día, ¡así que si practicás, vas a jugar todavía mejor!*

3) La última vez que hice esa jugada mi personaje murió, así que la próxima vez voy a hacer otra jugada.

4) Soy bueno para Matemática, no para Lengua.

5) Todavía no lo sé, pero me estoy acercando.

6) Si sigo practicando, voy a resolver estos ejercicios de matemática.

Nota: Los argumentos no se les leen a los niños a no ser que no se les ocurran otros o haya que incentivarlos u orientarlos.

### **c. Cierre**

Se debe hacer una síntesis de lo realizado, revisando la apropiación de los conceptos y las dudas que pudieran surgir, sentando las bases para el encuentro siguiente, en el cual seguirá profundizándose el tema.

## **Cuarto Encuentro**

### **Actividad N° 6: “El mundo de las neuronas”**

#### **Objetivo**

- Presentar el video “El mundo de las neuronas”, y enfatizar la idea de que el cerebro cambia, se fortalece cuando aprendemos, lo cual demuestra que efectivamente podemos mejorar y ampliar nuestros conocimientos y habilidades.

#### **Materiales**

- Cuadernillo del niño
- Video “El mundo de las neuronas”. Link: [ideas.classdojo.com/b/growth-mindset](https://ideas.classdojo.com/b/growth-mindset)

### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- Cuestionario para responder y discutir en grupos de tres alumnos (en el cuadernillo de actividades).
- Puesta en común con guía y apoyo del operador
- Tanto este como los otros videos de ClassDojo se encuentran en idioma inglés, con opción de aplicar subtítulos en idioma español. Se sugiere que el operador silencie el video y recite los diálogos con su voz; esto puede hacerse en vivo o con una grabación y estar acompañado de música suave como trasfondo.

#### **a. Estructurar una agenda**

Se retoma lo visto en actividades anteriores, y la modalidad de trabajo con material audiovisual y discusión en pequeños grupos. Se aborda la idea de que el cerebro crece a medida que aprende y se esfuerza.

#### **b. Revisar contenidos previos**

No corresponde, esto sólo se efectúa cuando se inicia una nueva temática con objetivos diferentes.

#### **c. Descripción del contenido y actividad principal**

Una idea simple y potente que ayuda a fomentar una mentalidad de crecimiento en niños y adolescentes es la de la metáfora del cerebro como músculo. Dweck (2006) señala que el cerebro realmente forma nuevas conexiones cada vez que aprende algo, y eso con el tiempo nos hace más inteligentes.

Mientras más desafiamos a nuestra mente a aprender, más crecen las células de nuestro cerebro. Entonces, uno llega a comprender y dominar aquello que alguna vez creyó que era muy difícil o incluso imposible, como hablar una lengua extranjera o resolver ecuaciones.

El resultado del aprendizaje es un cerebro más fuerte e inteligente. Cada vez que uno repasa o practica algo que ha aprendido, aumenta la actividad de las conexiones entre las neuronas.

La estimulación repetida -por ejemplo, estudiar las tablas de multiplicar muchas veces- fortalece la red de conexiones, y esto hace que dure más el conocimiento en la mente.

#### **La práctica lleva a la permanencia.**

Cuando uno practica un nuevo aprendizaje por medio de acciones, usando el conocimiento para crear algo nuevo, resolver problemas, o aplicarlo en otra materia, esto hace que el cerebro se encuentre conectado de manera aún más eficiente.

Entonces, tal como se observó en el primer video, podemos pensar en el **cerebro** como un **músculo** que se vuelve más fuerte con el uso. La capacidad intelectual no está fija desde el nacimiento. De la misma manera que nos ponemos en forma físicamente al hacer ejercicio, podemos fortalecer la capacidad intelectual a través del aprendizaje.

Uno mismo es el encargado de su propio crecimiento intelectual.

**Depende de cada uno -de cuánto practique y se esfuerce- que su mente crezca**

#### **d. Cierre**

Se debe realizar una síntesis de lo trabajado, revisando con cuidado y detenimiento la apropiación de los conceptos y las dudas que pudieran surgir, ya que en el siguiente encuentro se da por concluida la unidad (recuérdese que esto es tentativo, porque en el caso de resultar necesario, se pueden destinar más encuentros para clarificar y afianzar el tema).

## **Quinto Encuentro**

### **Actividad N° 7: “Uniando las piezas”**

#### **Objetivo**

- Presentar el video “Uniando las piezas”, y conversar sobre los contratiempos y obstáculos que aparecen cuando afrontamos desafíos.

#### **Materiales**

- Cuadernillo del niño
- Video “Uniando las piezas”. Link: [ideas.classdojo.com/b/growth-mindset](https://ideas.classdojo.com/b/growth-mindset)

#### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- Cuestionario para responder y discutir en grupos de tres alumnos (en el cuadernillo de actividades).
- Puesta en común con guía y apoyo del operador
- Tanto este como los otros videos de ClassDojo se encuentran en idioma inglés, con opción de aplicar subtítulos en idioma español. Se sugiere que el operador silencie

el video y recite los diálogos con su voz; esto puede hacerse en vivo o con una grabación y estar acompañado de música suave como trasfondo.

### **a. Estructurar una agenda**

Se retoma lo visto en actividades anteriores, y la modalidad de trabajo con material audiovisual y discusión en pequeños grupos. Se alienta a los alumnos a realizar todas las preguntas que deseen y a evacuar todas las dudas sobre el contenido de esta unidad, ya que se trata del último encuentro de *mentalidad de crecimiento*.

### **b. Revisar contenidos previos**

No corresponde, esto sólo se efectúa cuando se inicia una nueva temática con objetivos diferentes.

### **c. Descripción del contenido y actividad principal**

¿Por qué perder tiempo probando una y otra vez que se es inteligente, cuando podría aprovecharse para volverse aún más inteligente? ¿Por qué ocultar con vergüenza los defectos y carencias en vez de intentar superarlos? ¿Por qué buscar siempre lo seguro, lo que ya hemos probado y comprobado que podemos hacer fácilmente, en vez de buscar experiencias que nos permitan crecer? (Corpus & Lepper, 2007; Dweck, 2007; Gunderson et al., 2013; Zentall & Morris, 2010).

Lo bueno es que los tipos de mentalidad son solamente creencias y, si bien se trata de creencias muy fuertes, son algo que está en nuestra mente y, por lo tanto, lo podemos cambiar. La pregunta es cómo...

- Hay que identificar la voz crítica de la mentalidad fija,
- reconocer la posibilidad de explicarse las cosas de otra manera (no es lo mismo decirse “soy un fracasado” que “no me fue bien”; no es lo mismo “no pude” que “no puedo”, que implica fijeza: si uno “ya” sabe que no puede, no va a volver a intentarlo),
- pasar a la acción (Dweck, 2006; Paunesku, Walton, Romero, Smith, & Dweck, 2015).

### **d. Cierre**

En esta instancia se evalúa, a partir de preguntas sobre el contenido del video y de lo que se ha venido observando en el transcurso de los encuentros, si efectivamente se da por terminada esta unidad, dando paso a la siguiente, por medio de alguna pregunta disparadora que sirva como auspicio para el tema de Autocontrol, como por ejemplo ¿A veces sen-

tís que querés comportarte o actuar de una determinada manera y no podés? Pensá en una situación en donde esto te pase.

### **Actividad N°8: “Con mi familia” \***

#### **Objetivo**

- Reflexionar con las familias sobre los distintos tipos de mentalidad y su impacto en el aprendizaje. Para ello se les presentan las definiciones de los tipos de mentalidad, recomendaciones sobre cómo favorecer una mentalidad de crecimiento, y se sugiere que vean en las casas los videos presentados en las clases, y respondan un par de preguntas sobre el primer video.

#### **Materiales**

- Cuadernillo del niño
- Videos extraídos de <https://ideas.classdojo.com/b/growth-mindset>, que son los mismos que se presentan en las clases.

#### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- Cuestionario para responder y discutir en familia (en el cuadernillo).

Los videos de ClassDojo se encuentran en idioma inglés, con opción de aplicar subtítulos en idioma español.

#### **a. Estructurar una agenda**

Como el operador no está presente en el momento en el que se realiza esta actividad, debe quedar explicada de modo claro y preciso en el cuadernillo del alumno.

#### **b. Revisar contenidos previos**

No corresponde, por lo explicado en el punto anterior.

#### **c. Descripción del contenido y actividad principal**

Al final del cuadernillo hay un apartado destinado a los padres o cuidadores de los niños, donde se explican los conceptos más importantes de esta unidad, y se les ofrece ver junto al niño los videos acerca de cómo se puede desarrollar una mentalidad de crecimiento. También se incluyen un par de preguntas sobre el primer video, para ser respondidas por el grupo familiar o por quienes vivan con el niño.

\*Estas actividades atraviesan todos los encuentros, porque se sugiere ver y discutir los videos de ClassDojo sobre mentalidad de crecimiento.

**d. Cierre**

No corresponde, por lo explicado en los puntos a y b.

## Capítulo 4

# Autocontrol

### Mejor dos para después

En el año 1972 se inicia el proyecto Dunedin que consistía en evaluar la salud física y mental, y la capacidad de autorregulación de un grupo de 1037 niños nacidos en los años 1972-73 y realizar un seguimiento en cada etapa de su ciclo vital. Los resultados de esta investigación mostraron que aquellos niños que tenían menos capacidad de auto-control (AC), tenían más probabilidad de presentar un amplio rango de problemas de salud mental y física, un menor bienestar económico y tendían a verse involucrados en actividades criminales, durante la adultez. Durante el período de la adolescencia reportaban con más frecuencia dificultades tales como embarazo adolescente o deserción escolar (Moffitt et al., 2011).

Mientras tanto, en la Universidad de Standford, un psicólogo que trabaja con niños con diferentes problemáticas desarrolló un método para evaluar la capacidad de autocontrol en los niños. El paradigma para medir el AC se denomina *demora de la gratificación*, pero fue más conocido con el nombre de “el test del malvavisco”. Walter Mischel, el creador del test, descubrió de manera incidental varios años después que quienes eran buenos en resolver esta tarea cuando llegaban a la adultez tenían un mejor desempeño académico, eran más capaces de alcanzar sus metas, poseían mayor capacidad de adaptación a diferentes circunstancias, una mayor habilidad para lidiar con el estrés y eran menos propensos al uso abusivo de sustancias (Mischel et al., 2011).

### Guardame para después

Lo que estaba detrás del test de la golosina o malvavisco era poder comprender cómo los niños podían o eran capaces de compatibilizar sus intenciones con sus comportamientos reales. El experimento era muy simple: Un experimentador se sentaba frente al niño y luego de hacerle elegir una recompensa tentadora para él (galleta, malvavisco, oreos, etc.) le proponía un trato: Uno ahora o dos para después de una cantidad específica de tiempo. Luego, el experimentador abandonaba el cuarto, dejando al niño frente a la tentación, a un lado se colocaba un timbre que podían presionar en el momento que quisieran dar por terminado el trato: comiéndose la golosina o demostrándole al experimentador “hasta aquí llegue”. La mayoría de los niños deseaban la recompensa mayor (dos golosinas), tenían la intención de esperar por una gratificación mayor. Pero cuando el investigador se retiraba, solo algunos niños eran capaces de controlarse y lograr lo que se habían propuesto. Los

otros, influidos por la “cálida”, apetecible y tentadora golosina, se lanzaban a la satisfacción inmediata (comer la recompensa).

Pero, ¿qué hacían para esperar? Los niños que podían resistir la satisfacción de comerse en forma inmediata la golosina, no tenían una actitud pasiva durante la espera, por el contrario, aplicaban distintos tipos de estrategias que les hacía más fácil aguardar a que el tiempo pasara: se distraían, cantaban canciones, se tapaban los ojos, pensaban en la golosina de una forma distinta, etc. Según el propio Mischel, lo más importante de su experimento no es el poder explicativo y predictivo de estas variables, sino la posibilidad que descubrió de que estas estrategias podían ser enseñadas (Mischel & Ayduk, 2004).

## El autocontrol

El término autocontrol, refiere a la “regulación voluntaria de la atención, la emoción y los impulsos del comportamiento, en el marco de tentaciones inmediatas que entran en conflicto con objetivos más duraderos altamente valorados por el individuo” (Duckworth & Steinberg, 2015). Otras formas de definirlo son:

**Habilidad para modificar la manera en que pensamos, actuamos y sentimos** de cara al logro de nuestros objetivos a corto o más largo plazo.

**Capacidad para superar las tendencias**, los deseos y las conductas que se manifiestan de manera natural y automática con el propósito de **alcanzar objetivos** a largo plazo y de adaptarnos a las normas sociales prescritas, a pesar de las atracciones que se presentan a más corto plazo.

Todas estas definiciones implican según Duckworth y Steinberg (2015) dos cosas fundamentales:

### 1) Para que sea necesario el AC tiene que haber conflicto:

Esta habilidad requiere hacer lo que sabemos que es mejor para nosotros en el largo plazo en presencia de una opción inmediata más gratificante. Es decir, el dilema del autocontrol consiste en dos acciones mutuamente excluyentes: una que es más beneficioso en el largo plazo y otra que tiene mayor valor en aquí y el ahora.

### 2) El AC es auto-iniciado.

Es el individuo quien genera e inicia el proceso de regulación. Veamos estos dos escenarios en el aula: una clase con estudiantes atentos y quietos participando de manera ordenada debido a sus adecuadas estrategias de AC, y otra con el mismo comportamiento, pero debido al estilo autoritario y rígido del profesor. Claramente en el segundo caso, lo que produce el comportamiento en apariencia regulado es la obediencia y no un acto voluntario e

iniciado de AC. La obediencia no debe confundirse con la regulación que siempre es auto-iniciada y autónoma.

A continuación, presentamos una lista adaptada de Duckworth, Gendler y Gross (2014) en donde se detallan ejemplos de AC exitoso y fallido (en la columna de la izquierda los primeros 7 ejemplos, refieren a los indicadores que los mismos niños indican como evidencia de un buen AC).

La Unidad de AC se estructurará de la manera que aparece en el siguiente cuadro. Debe privilegiarse que todos los niños hagan cada paso del proceso, por lo que, si los grupos se desbalancean, no hay problema. Por ello la estructura planteada a continuación es tentativa, como en todas las unidades que componen el programa PAS.

**Tabla 7.** Autocontrol exitoso y fallas en el AC

Autocontrol exitoso	Fallas en AC
<ul style="list-style-type: none"> <li>- prestar atención en clase;</li> <li>- revisar la tarea antes de entregarla;</li> <li>- irse a la cama temprano para no estar cansado en la mañana;</li> <li>- no procrastinar el inicio de proyectos;</li> <li>- evitar chusmear;</li> <li>- escuchar a otras personas sin interrumpir;</li> <li>- hablar amablemente;</li> <li>- controlar su temperamento cuando los provocan;</li> <li>- terminar la tarea a tiempo;</li> <li>- dar a otros la oportunidad de intervenir durante las discusiones;</li> <li>- quedarte sentado en su silla;</li> <li>- no mirar televisión al mismo tiempo que se hacen las tareas;</li> <li>- ponerse el cinturón de seguridad;</li> <li>- levantar la mano para hablar;</li> <li>- ser prolijo;</li> <li>- comer sólo lo que pueden comer;</li> <li>- pedir ayuda si necesitan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uso indebido de la tecnología (en momentos que no corresponde);</li> <li>- decir cosas fuera de lugar a las personas;</li> <li>- dejar la habitación desordenada y sucia;</li> <li>- meter a tu hermano/a en problemas;</li> <li>- jugar con dispositivos electrónicos sin permiso;</li> <li>- pedir ayuda sin intentar primero hacerlo por sí mismo;</li> <li>- burlarse de la maestra o los compañeros;</li> <li>- tirar basura al piso;</li> <li>- hacer o decir cosas descontextualizadas en clase;</li> <li>- pasar notas cuando debería estar presentado atención;</li> <li>- pasarse de la raya/extralimitarse;</li> <li>- comenzar una pelea;</li> <li>- escuchar a escondidas;</li> <li>- romper algo a propósito</li> <li>- no tirar la cadena;</li> <li>- tontear antes que terminar la tarea.</li> </ul>

**Tabla 8.** Organización de los encuentros y actividades para la habilidad de autocontrol

Encuentro	Lugar de realización de la actividad	Nombre de la actividad	Materiales	GG*	PG*	Ind*	c/flia*
1	En clase (aula)	1. Presentamos un nuevo concepto: el Autocontrol	Cuadernillo del alumno Tarjetas Canciones	X			
2	En clase (aula)	Clasificamos problemas que no son de matemáticas.	Cuadernillo del alumno	X	X	X	
3	En clase (aula)	Trabajamos con un formato de solución de problemas.	Cuadernillo del alumno		X	X	X
4	En clase (aula)	Alertas de furia Diario de furia	Cuadernillo del alumno		X	X	X
5	En clase (aula)	Despidiéndonos del autocontrol y sus problemas	Cuadernillo del alumno Video		X	X	

Nota: \*GG= gran grupo; \*PG= pequeños grupos; \*Ind= individual; \*c/flia= con la familia

## Primer Encuentro

### Actividad N° 1: "Presentamos un nuevo concepto: el Autocontrol"

#### Objetivo

- Introducir el concepto de Autocontrol

#### Materiales

- Cuadernillo del niño
- Tarjetas descritas en la actividad, canción blanco-negro-chau de José Luis Pescetti.

### **Como puede ser presentada/ Variantes**

- Clarificarles a los niños que se empieza con un nuevo contenido (preparar tarjeta, un cartel, algo que dé cuenta del cambio de eje temático).
- Antes de explicar de qué se trata en concreto la unidad, se van a jugar algunos juegos. Esta actividad permite diferentes tipos de modalidades, la idea es que el docente elija según el grupo cuál será la más efectiva y más factible de desarrollar.

#### **a. Estructurar una agenda**

Debe introducirse que va a trabajarse sobre un tema nuevo. Debe especificarse cuantos encuentros va a llevar y que tema se tratará después.

#### **b. Revisar contenidos previos**

Los contenidos previos se indagan a través de la actividad principal.

#### **c. Descripción del contenido y actividad principal**

Construir a través de juegos de cartas que implican movimiento y canto y/o a través de un ejercicio de restricción el concepto de Autocontrol. Para el desarrollo del objetivo de esta actividad, se sugieren tres variantes. Se aconseja trabajar las tres actividades para una mayor comprensión del concepto AC.

- **“Ejercicio de contener la distracción”**

Para introducir el AC se deben utilizar actividades en donde el niño experimente la contención de la conducta prepotente, ya sea cognitiva y emocional. Leroy, Grégoire, Magen, Gross y Mikolajczak (2012) proponen una tarea que denominaremos “no mires el video”. Se le proporciona al niño la actividad N° 1 del cuadernillo de actividades. El docente mientras pone un video, debe asegurarse que el mismo sea atractivo tanto para niñas como para niños, también se pueden presentar varios videos cortos. En el transcurso de 5’ el niño debe hacer la mayor cantidad de ejercicios de matemática que pueda hasta el operador diga “alto” (cinco minutos) (cuadro ejercicio de matemática).

Luego de esto se reflexiona con todo el grupo por qué creen que les costaba tanto realizar los ejercicios de matemática, ¿consideran que hubieran rendido mejor si hubieran estado en silencio? ¿Cuántas veces miraron la pantalla? ¿Pudieron hacer de cuenta como si el video no se estuviera proyectando? ¿alternaban entre el video y el ejercicio de matemática? ¿cómo creen que un adulto funciona en este tipo de actividades?

- **“Juego de cartas con todo el curso”**

Se eligen los juegos que permiten una modalidad donde participe todo el grupo, se colocan las tarjetas en el piso/escriptorio y una persona al azar o seleccionada por el docente da vuelta una de las dos tarjetas (ver en Anexo las tarjetas).

Las tarjetas son: BLANCO NEGRO CHAU/GO NO GO/Simón dice. A continuación, se describe el juego con las tres cartas.

### **BLANCO/NEGRO/CHAU**

- Primera parte congruente. El docente le dice a los alumnos: ahora antes de escuchar una canción tienen que hacer exactamente lo que yo les diga y hace lo que dice la tarjeta (ver Anexo tarjeta 1).
- Segunda parte incongruente. El docente coloca la pista de audio y les dice a los alumnos: vamos a practicar cantar esta canción. En ese momento se pone la pista o el docente puede cantarla para el grupo. Este juego acepta muchas variaciones, por ejemplo, la mitad del curso debe repetir exactamente las palabras dichas por el cantante, no importa las instrucciones y la otra mitad debe hacer todo lo contrario, y luego al terminar se intercambian los grupos. El docente debe tratar de fomentar la participación de todo el grupo.

### **CARTA SIMON DICE**

Se enunciarán una serie de órdenes que implican movimiento (dos rondas de 20 instrucciones). Los niños deberán realizar sólo las que vayan precedidas de las palabras “Simón dice”. Para este ejercicio todos estarán de pie a una distancia que deje libertad de movimientos. Quienes queden eliminados por haber cumplido la instrucción cuando no debían o por no haber cumplido una instrucción precedida por “Simón dice”, permanecen en la actividad supervisando que los demás cumplan. Se puede continuar el juego hasta que queden dos ganadores. Proponemos algunas instrucciones, a las que se pueden añadir otras. Resultará atractivo para los alumnos cambiar los papeles y que sea alguno de ellos quien da instrucciones y supervisa, al tiempo que los docentes forman parte de los jugadores (ver Anexo tarjeta 2).

- **“No mires el video”**

Entre todos juegan o miran el video (la actividad que se elija o puede ser ambas), cuando se termina la actividad se les pregunta ¿qué dificultades encontraron en el juego?, ¿por qué creen que se equivocaban?, ¿piensan que con práctica pueden mejorar su rendimiento en el juego?, ¿si una actividad que realizan de forma más diligente se realiza en forma más lenta?, etc.

El concepto que debería surgir **es que se equivocan porque no pueden dejar de hacer algo que les sale automáticamente**, o que a medida que se agregan más cosas, me se van olvidando de lo que tenían que hacer (es una respuesta posible). Pero el concepto más importante es la dificultad en inhibir algo que venimos haciendo naturalmente o hace que nuestros sentidos se orienten automáticamente hacia una fuente de estímulos.

Ahí se busca entre todos ver qué cosas estaban en la canción que hacemos naturalmente (repetir algo tal cual nos lo dijeron), en Simón dice (no responder cuando vengo respondiendo a un estímulo prepotentemente) y en el ejercicio (no responder atendiendo al estímulo del video en detrimento del ejercicio).Entonces, cuando surge lo esperable del juego, ahí se les dice: *¿Qué difícil es no hacer algo que me sale naturalmente hacer!, ¿en qué otras circunstancias se les ocurre que tenemos dificultades en no hacer algo que nos sale automáticamente/naturalmente hacer? ¿A veces me pasa que tengo que dejar de hacer o no hacer algo que quiero mucho pero por algún motivo no puedo? Por ejemplo, ¿qué cosas se les ocurre?* (si no surgen respuestas espontáneamente el docente puede ayudar con la lista de fallas en AC de la tabla 1).

Cuando surjan respuestas del tipo por ejemplo: cuando quiero mirar la tele o jugar a la Tablet pero tengo que hacer la tarea, cuando no quiero saludar a alguien pero lo hago porque sino mis papás me retan, cuando alguien me contesta y no le pego o le contesto mal porque pienso en que me va a pasar si lo hago. Ahí estamos en el camino correcto.

*Los investigadores llaman a esto AUTOCONTROL, es decir detenerme y no hacer algo que me gusta mucho porque me genera problemas o comenzar a hacer algo por más que no me guste. Es decir, cambiar mis respuestas prepotentes/naturales/automáticas por algunas respuestas que me sirven más para el futuro.*

#### **d. Cierre**

Cuando se llega a la definición de AC el operador puede dar por terminado el encuentro. Es importante dejar una frase para que el niño reflexione sobre lo trabajado en clase o una pregunta que permita introducir la nueva etapa. Por ejemplo: *¿a veces vos tenés que controlarte?*

**Anexo 1 Autocontrol "No miro el video"**

Cálculo matemático para la actividad "No miro el video". Si llegas al final inventa una suma de tres cifras y una resta (tomando como base la prueba WRAT- Wilkinson, 1993).

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
$2 + 4 = \underline{\quad}$	$6 + 2 = \underline{\quad}$	$5 - 3 = \underline{\quad}$	$5 - 1 = \underline{\quad}$	$8 - 6 = \underline{\quad}$
<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
$\begin{array}{r} 48 \\ + 29 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 597 \\ - 175 \\ \hline \end{array}$	$4 \times 2 = \underline{\quad}$	$\begin{array}{r} 6 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 517 \\ + 634 \\ \hline \end{array}$
<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
$6/18$	$\begin{array}{r} 752 \\ 237 \\ + 345 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 412 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 66 \\ - 29 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 44 \\ \times 22 \\ \hline \end{array}$
<b>16</b>	<b>17</b>		<b>19</b>	<b>20</b>
$\begin{array}{r} 62,04 \\ - 4,03 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 982 \\ \overline{) 9} \end{array}$	$\begin{array}{r} 609 \\ \times 47 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 701 \\ - 74 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 869 \\ \overline{) 6} \end{array}$
<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>
¿Cuál es el mayor? 7    8 ___ o ___ 12   16				

## Anexo 2 Autocontrol

### Tarjeta 1

<b>BLANCO NEGRO BLANCO</b>	
<p><b>Primera Parte: congruente</b> (repetir estas oraciones tal cual)</p> <p><b>Yo conozco un juego</b> <b>Que se juega así</b> <b>Cuando yo digo blanco,</b> <b>Ustedes dicen blanco,</b> <b>Cuando digo negro ustedes dicen negro</b> <b>Blanco, blanco, blanco</b> <b>negro, negro, negro</b> <b>blanco, negro, blanco</b> <b>negro, blanco, negro,</b> <b>blanco, blanco, blanco</b> <b>negro, negro, negro,</b> <b>chau, chau, blanco</b> <b>hola, hola, negro</b> <b>chau blanco, hola</b></p>	<p><b>Segunda Parte: incongruente</b></p> <p>Yo conozco un juego que se juega así: Cuando yo digo blanco ustedes dicen: negro. Cuando yo digo negro ustedes dicen: blanco. Este juego va a empezar no se vayan a equivocar. Blanco, blanco, blanco negro, negro, negro blanco, negro, blanco negro, blanco, negro, blanco, blanco, blanco negro, negro, negro, chau, chau, blanco hola, hola, negro chau blanco, hola hola, negro, chau</p>

### Tarjeta 2

<b>SIMON DICE</b>	
<p><b>PRIMERA RONDA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li><b>1. Simón dice tocáte la nariz</b></li><li><b>2. Simón dice da un salto</b></li><li><b>3. Da dos pasos atrás</b></li><li><b>4. Simón dice levantá la mano derecha</b></li><li><b>5. Bajá la mano derecha</b></li><li><b>6. Simón dice levantá la mano izquierda</b></li><li><b>7. Simón dice bajá las dos manos</b></li><li><b>8. Da una palmada</b></li><li><b>9. Simón dice da tres pasos adelante</b></li><li><b>10. Da un salto a la derecha</b></li><li><b>11. Da dos palmadas</b></li></ol>	<p><b>SEGUNDA RONDA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Simón dice une las manos</li><li>2. Da dos saltos</li><li>3. Levantáte</li><li>4. Simón dice agacháte</li><li>5. Simón dice sentáte en el suelo</li><li>6. Da una palmada</li><li>7. Simón dice levantáte del suelo</li><li>8. Da una vuelta</li><li>9. Simón dice hacé una fila con tus compañeros</li><li>10. Simón dice tomá los hombros del com-</li></ol>

12. Tocá el hombro de un compañero	pañero de delante
13. Simón dice sentáte en el suelo	11. Da un paso hacia delante
14. Simón dice levantáte y salta	12. Simón dice saltá
15. Dice hola	13. Soltá a tu compañero
16. Tocá con tus manos las puntas de tus pies	14. Simón dice tomáte de las manos con tus compañeros (haciendo una ronda)
17. Simón dice poné la mano en el hombro de un compañero	15. Soltá las manos
18. Poné la otra mano en tu hombro	16. Da dos saltos
19. Simón dice da dos palmadas	17. Simón dice da dos pasos hacia adelante
20. Sentáte en tu silla	18. Da un paso hacia atrás
	19. Tocáte la nariz
	20. Simón dice aplaudí

## Segundo Encuentro

### Objetivo

- Introducir el concepto de Resolución de Problemas

### Materiales

- Cuadernillo del niño

### Como puede ser presentada/ Variantes

- Clarificarles a los niños que se empieza con un nuevo contenido: Resolución de problemas como una forma de lograr el autocontrol.

Antes de explicar de qué se trata en concreto la unidad, se van a jugar algunos juegos. Esta actividad permite diferentes tipos de modalidades, la idea es que el docente elija según el grupo cuál será la más efectiva y más factible de desarrollar.

#### a. Estructurar una agenda

Debe introducirse que va a trabajarse sobre un tema nuevo. Debe especificarse cuantos encuentros va a llevar y que tema se tratará después.

#### b. Revisar contenidos previos

Los contenidos previos se indagan a través de la actividad principal.

### c. Descripción del contenido y actividad principal

Clasificación de problemas: Se le explica a los niños que las personas tendemos a reaccionar de manera extrema o dramática a problemas que en principio parecen pequeños. Una forma de trabajar sobre la verdadera dimensión de los problemas, consiste en clasificarlos según su importancia. Los problemas no son todos iguales, los hay pequeños, los hay medianos y los hay grandes. Se invita a los niños a pensar y escribir cuáles son los problemas y clasificarlos.

#### Actividad N° 2: “Clasificamos problemas que no son de matemáticas”

(Adaptado de Madrigal y García, 2009)

Se conversa con el niño sobre los distintos problemas que enfrenta diariamente y la forma de dimensionarlos o clasificarlos. Esta etapa es muy importante y previa a el manejo o la resolución de los mismos.

El enunciado que se le da al niño es el siguiente: “Algunas veces reaccionamos de manera extrema o dramática a problemas que en principio parecen pequeños. Una forma de trabajar sobre el tamaño real de los problemas, consiste en clasificarlos según su importancia. Los problemas no son todos iguales, los hay pequeños, los hay medianos y los hay grandes”.

El docente puede leer los problemas en voz alta y detenerse en cada instancia para dar ejemplos del tamaño de problemas, o mencionar problemas y pedirle al niño que piense si estos problemas son grandes, medianos o pequeños. Siempre es preferible trabajar sobre aquello aportado por el mismo grupo.

Tamaño del problema	Descripción
Pequeños	Se pueden resolver fácilmente en unos minutos.
Medianos	Se requiere un adulto o lleva tiempo resolverlos.
Grandes	Se requiere la intervención de uno o varios adultos para resolverlos y su resolución puede llevar muchas horas o días. Se debe llamar a emergencias.

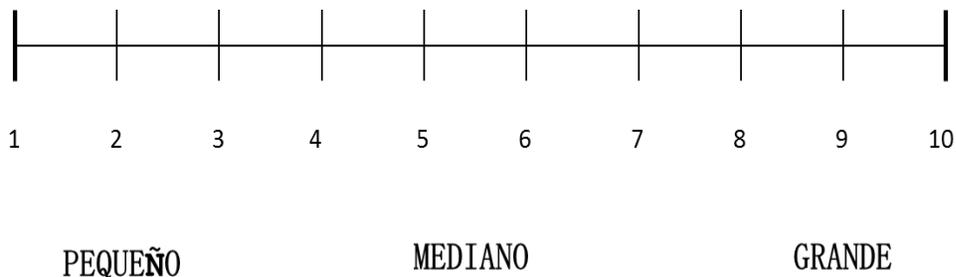
**2.1. Discutimos en grupo grande:**

Previo a trabajo individual se piensa en conjunto sobre las preguntas que figuran a continuación: “¿A veces no te pasa que enfrentas un problema y sentís que ese problema lo es todo para vos? ¿Qué tipos de problemas enfrentas diariamente? ¿Crees que reaccionas de manera adecuada a los problemas que te rodean?” (ver en módulo del niño).

**2.2. Clasificación de problemas:** Luego se le pide al niño que clasifique los problemas trabajados en clase y que los coloque en el lugar de la línea que correspondan. Es bueno que el docente genere una lámina grande que quede en aula en donde los niños puedan acomodar problemas que van afrontando en el transcurrir escolar.

Se puede hacer en papel afiche y dejar un sobre con papeles y lápices para anotar los problemas y posicionarlos en la línea recta.

PARA POTENCIAR ESTA ACTIVIDAD INCENTIVE A QUE LOS NIÑOS CLASIFIQUEN SEGÚN LA ESCALA LOS DISTINTOS PROBLEMAS QUE TRAEN COMO EJEMPLOS.



**2.3. Emparejando problema-reacción**

En este momento se comienza a trabajar con el niño las reacciones que se tienen ante los diferentes tipos de problemas. Así se introduce el concepto de emparejar tamaño del problema con una reacción acorde al mismo.

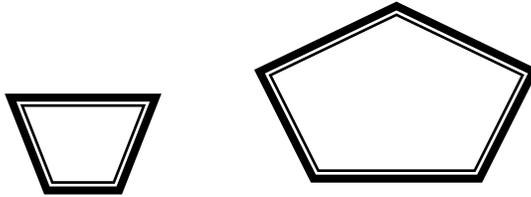
La forma de abordaje en el módulo es la siguiente:

La forma en que reaccionas a un problema debe ser acorde al tamaño del problema.

Cuando un problema es pequeño, tu reacción debe ser pequeña.



Cuando tenés una reacción grande a un problema pequeño, estas teniendo lo que comúnmente se llama un "momento de cristal".



Cuando te enojas mucho por problemas pequeños, cuando tu reacción no se relaciona con el tamaño del problema, estás teniendo un momento de cristal. Tu estado de ánimo cambia y ese equilibrio se puede romper como un cristal. Esto quiere decir que puedes explotar fácilmente ante cosas no demasiado importantes. No tenés la oportunidad de reaccionar con calma y te enojas por problemas pequeños.

Si esto pasa, preguntáte...

*¿ES ESTE UN PROBLEMA GRANDE?*

Decite a vos mismo: *TENGO QUE CALMARME, PORQUE ESTE ES UN PROBLEMA PEQUEÑO Y ESTOY TENIENDO UNA REACCIÓN ENORME.* Podes parar y controlar tu respiración, apretar y aflojar tus músculos para calmar tu cuerpo y buscar alternativas para resolver el problema.

**Luego se insita al niño a reflexionar sobre las siguientes preguntas:**

- ¿Te acordás de alguna situación en donde hayas tenido una reacción grande a un problema pequeño? ¿Cuál?
- ¿Qué harías para que esto no te pase?

## Tercer Encuentro

**Objetivo**

- Leemos en clase la carta de Artemio y completamos de manera individual la fórmula de solución de problemas en cuatro pasos que figura en la tabla.
- **Materiales**  
Cuadernillo del niño

### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- Cuestionario para responder y discutir en grupos de tres alumnos (en el cuadernillo de actividades).
- Puesta en común con guía y apoyo del operador.

#### **a. Estructurar una agenda**

El operador deberá explicar cómo se va a trabajar en este encuentro de manera específica (a través de actividades grupales e individuales para realizar en el aula).

#### **b. Revisar contenidos previos**

Se debe indagar qué conocimientos tienen los niños acerca del contenido de la unidad; esto puede hacerse a través de lluvia de ideas, preguntando de manera específica por el tema a trabajar en el encuentro. En este caso, se puede indagar qué actividades o materias les gustan y por qué, en qué aspectos notan que cambiaron desde que empezaron la escuela, cómo toman los desafíos en el aprendizaje, etc.

#### **c. Descripción del contenido y actividad principal**

La carta de Artemio, muestra una detallada descripción de todas las sensaciones y reacciones que tiene Artemio cuando se ve frustrado y las cosas no le salen como lo ha planeado. A su vez muestra la reacción que tiene Artemio con su entorno, lo cual empeora el problema. Se refleja en esta carta: MOMENTOS DE CRISTAL, es decir momentos en que la reacción no es equivalente al problema atravesado por personaje. La inflexibilidad frente a situaciones de frustración empeora la situación y nuestras reacciones, es por ello que resulta fundamental entrenar estilos de pensamiento más adaptativos y flexibles que nos permitan ver los problemas desde su verdadera magnitud (estas actividades fueron traducidas y adaptadas del libro de Koeries, Marris, y Rae, 1988).

#### **d. Cierre**

Se debe hacer una síntesis de lo realizado, sentando las bases para la actividad siguiente. En este caso, el operador realiza una puesta en común sobre la temática de solución de problemas y lo conversado en los pequeños grupos.

### Actividad N° 3: “Trabajamos con un formato de solución de problemas”

3.1. En clase se lee la carta de ARTEMIO.

Hola,

Mi nombre es Artemio y vivo en Capital Federal. Es una ciudad grande con fantásticos shoppings y parques para andar en skate, como adoro andar en skate es la ciudad ideal para mí.

Les escribo porque necesito ayuda. Resulta que tengo un muy mal carácter (o por lo menos eso me dicen los demás) y no puedo cambiar la forma en que soy. Cuando me enojo me convierto en otra persona, mi mal humor crece y exploto como un volcán.

En la escuela es peor por culpa de mis compañeros. Si alguien me choca, se burla de mí o incluso me mira feo, no puedo parar la furia que me invade.

Me empieza a dar mucho calor y comienzo a transpirar y tengo ganas de pegarle a alguien

El problema empeora porque me pongo rojo de furia y termino pegándole a alguien.

Usualmente no me preocupaba porque no me pasaba tan seguido pero últimamente me está pasando todos los días, y mis compañeros me empezaron a llamar Artemio Furia, y cómo saben que me pongo así, me lo hacen aún más seguido.

Piensan que es gracioso y se ríen y eso me provoca aún más furia. También se burlan porque no soy bueno escribiendo y eso me hace sentir un tonto. Yo no sé qué hacer. Mi maestra se cansa de mí y mi mamá también ya que le piden que me retire de la escuela.

Creo que mi maestro no me quiere y mi mamá me dice que en cualquier momento me echan.

Amigos, ¿Qué puedo hacer? ¿Me pueden ayudar?

Artemio

3.2. **Fórmula de solución de problemas:** Luego de leer la historia el niño debe completar la fórmula de solución de problemas que figura en la tabla de abajo. Este formato tiene **cuatro pasos**, la idea es guiar al niño a lo largo de la actividad para que pueda identificar el problema, clasificarlo y numerar y listar estrategias, en este caso del personaje. Como en

principio se completa con el problema de Artemio, el rol del docente es ayudar a encontrar estrategias para el personaje, el docente puede guiar al niño para que piense si estas estrategias pueden ser efectivas para algún otro tipo de problema más cercano.

### Fórmula de solución de problemas

1. ¿cuál es el problema? ¿cómo se siente la persona?

---

2. ¿quién puede ayudar? ¿qué puede hacer?

---

3. ¿qué estrategias puede usar la persona?

Estrategia 1 \_\_\_\_\_

Estrategia 2 \_\_\_\_\_

Estrategia 3 \_\_\_\_\_

4. La mejor estrategia es la número\_\_ porque\_\_\_\_\_

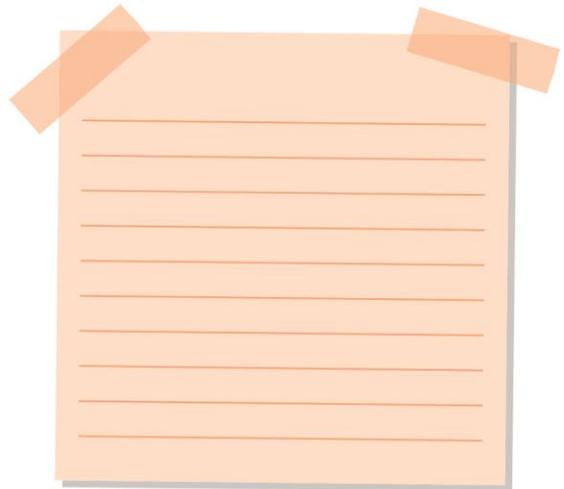
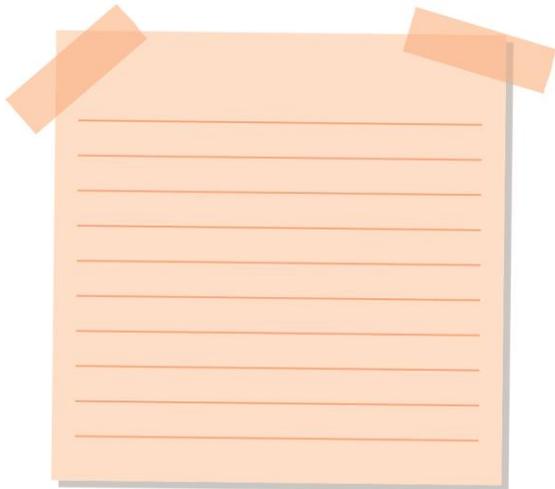
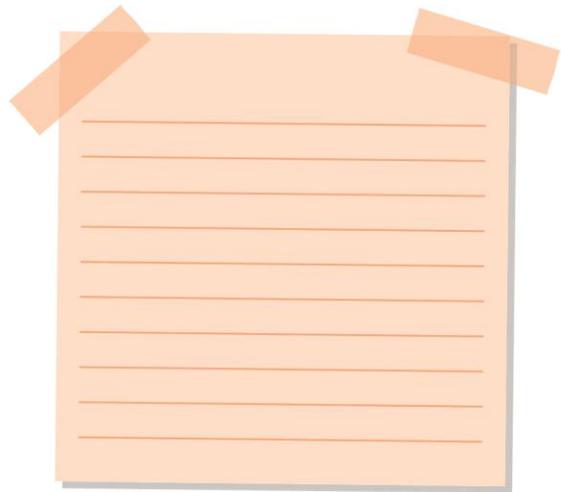
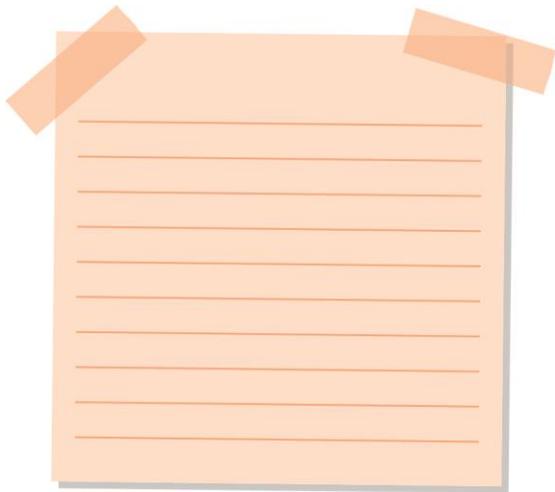
5. ¿cómo va a saber la persona que el problema se resolvió? ¿qué va a ser diferente para ella?

---

## Cuarto Encuentro

### Actividad N° 4: "Alertas de furia"

En pares, se trabaja sobre la generación de ideas de cosas que el niño puede hacer para lidiar mejor con sus sentimientos de furia. Deben reportarlas en las notas de abajo:



**Actividad N° 5: “Diario de furia”**

Esta actividad consiste en enseñar al niño a tener un registro sobre situaciones que le producen enojo. La consigna es la siguiente: “Aunque no te enojés de manera tan extrema como Artemio, a veces podés sentir que el enojo se apodera de vos. Durante la semana registra las veces que te enojas.

Escribí que cosas haces para no enojarte tanto y como esto te resultó (ranqueá las respuestas de 0 a 10, siendo 0= no me funcionó bien y 10= me funciono excelente”.

El docente ejemplifica, según el día de la semana que prefiera, alguna situación propia o inventada en donde siente enojo y con qué estrategia afrontó el problema. Se le pide al niño a que complete los días que recuerde y se lo incentiva para que haga esta actividad en la casa.

En la clase siguiente debe retomar el diario ya sea mediante revisiones individuales o con una puesta en común grupal. Se puede discutir con el docente que cosas funcionaron y cómo vas a lidiar en el futuro con las cosas que te enojan.

	<b>Me enojo porque...</b>	<b>Probé esta estrategia</b>	<b>Rating</b>
<b>Lunes</b>			/10
<b>Martes</b>			/10
<b>Miércoles</b>			/10
<b>Jueves</b>			/10
<b>Viernes</b>			/10
<b>Sábado</b>			/10
<b>Domingo</b>			/10

## Quinto Encuentro

### Objetivo

Integrar los contenidos de la unidad de autocontrol a través de la resolución de problemas.

### Materiales

Video

Cuadernillo del niño

### Cómo puede ser presentada / Variantes

- Se describe una actividad con la película *LA MECÁNICA DEL CORAZÓN*. La misma se basa en un libro de un autor francés llamado Mathias Malzieu, quien además es cantante del grupo de rock Dionysos. Sin embargo, el docente puede elegir cualquier película que le permita al niño identificar un problema y la forma de solucionarlo, otras películas pueden ser: *UP*, *Valiente*, *Home*, *Intensamente*, *Angry Birds*, etc.
- Cuestionario para responder y discutir en grupos de cuatro alumnos (en el cuadernillo de actividades).
- Puesta en común con guía y apoyo del operador.

#### a. Estructurar una agenda

El operador deberá explicar cómo se va a trabajar en este encuentro de manera específica, contará que se mirará una película y que después se resolverán las actividades propuestas tratando de integrar lo visto hasta el momento.

#### b. Revisar contenidos previos

Se debe indagar qué conocimientos adquirieron los niños durante esta unidad, preguntar sobre si creen que pueden aplicar las estrategias de resolución de problemas a situaciones de su vida. En este momento de cierre es importante que el operador tenga una apertura abierta y proporcionar a cada uno de los alumnos una retroalimentación positiva. Esto puede lograrse escuchando de manera atenta las respuestas del niño, mostrando empatía, apoyando a las personas a las que les cuesta responder, siendo honesto y reflexivo, etc.

#### c. Descripción del contenido y actividad principal

En clase se verá la película llamada *LA MECÁNICA DEL CORAZÓN*. En grupos de a cuatro resolverán actividades dónde deberán encontrar en la película, problemas que atraviesen los protagonistas que sean pequeños, medianos y grandes, entrenando de este modo la capacidad de discernir los problemas, su magnitud y por ende el tipo de respuesta que deberán

tener frente al mismo. Deberán detectar los momentos cristal y completar la fórmula de resolución de problemas. Antes de comenzar a trabajar, se les pedirá a los alumnos que contesten unas preguntas que reflejan cómo abordan determinados problemas.

#### **d. Cierre**

Se debe hacer una síntesis de lo realizado, sentando las bases para la actividad siguiente. En este caso, el operador realiza una puesta en común sobre la temática de solución de problemas y lo conversado en los pequeños grupos.

### **Actividad N° 6: Despidiéndonos del autocontrol y sus problemas**

Las actividades reproducen lo trabajado en el módulo, por ejemplo, en la siguiente actividad se debe trabajar sobre los problemas atravesados por los protagonistas de la película elegida, tratando de encontrar problemas pequeños, medianos y grandes. En el cuadro que figura a continuación realice usted mismo la clasificación de algunos problemas de la película.

6.1. Llenamos el cuadro con algunos problemas de la película según sean pequeños, medianos y grandes.

<b>Tamaño del problema</b>	<b>Descripción del problema que aparece en la película</b>
<b>Pequeño</b>	
<b>Mediano</b>	
<b>Grande</b>	

6.2. Luego de identificar los problemas debe colocarlos en el gráfico trabajado en clase.



6.3. En esta actividad el niño debe reflexionar sobre la existencia o no de momentos de cristal, por ejemplo, con las siguientes preguntas: “¿Te parece que hay MOMENTOS DE CRISTAL, es decir momentos en que la reacción no es equivalente al problema atravesado por personaje?”

6.4. En este apartado debe elegir uno de los personajes en conjunto con sus compañeros y llenar la fórmula de solución de problemas usada con Artemio. Recuerde al niño que debe elegir el personaje elegido.

### Fórmula de solución de problemas

1. ¿cuál es el problema? ¿cómo se siente la persona?

---

2. ¿quién puede ayudar? ¿qué puede hacer?

---

3. ¿qué estrategias puede usar la persona?

Estrategia 1 \_\_\_\_\_

Estrategia 2 \_\_\_\_\_

Estrategia 3 \_\_\_\_\_

4. La mejor opción es la número \_\_\_ porque \_\_\_\_\_

5. ¿cómo va a saber la persona que el problema se resolvió? ¿qué va a ser diferente para ella?

---

6.5. La idea de la siguiente pregunta es que el niño piense estrategias para manejar mejor los momentos de furia, estas estrategias preventivas permiten conocer el reservorio conductal del niño y le ayuda a anticipar formas de resolver el problema y “enfriar” aquellas situaciones que generen reacciones desmedidas ante problemas pequeños. Las preguntas

son: *¿Qué cosas podrían hacer los personajes para manejar mejor sus momentos de furia? Anotalas en los papelitos.*

An orange sticky note with horizontal lines and two corner tabs at the top.An orange sticky note with horizontal lines and two corner tabs at the top.An orange sticky note with horizontal lines and two corner tabs at the top.An orange sticky note with horizontal lines and two corner tabs at the top.

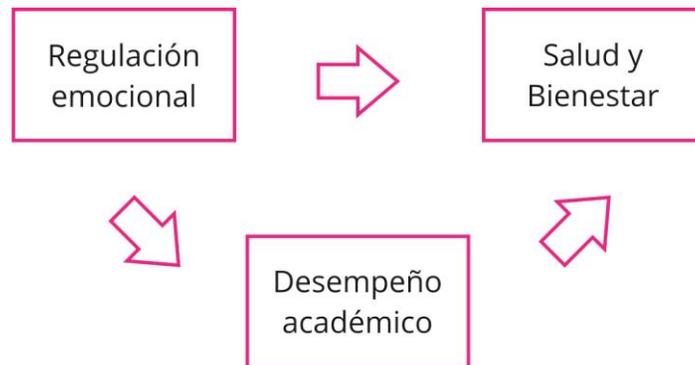
## Capítulo 5

# Regulación Emocional

### *“Cómo entrenar a tu dragón, a tu ratón y a tu sauce llorón”*

Ayudar a los niños a regular sus emociones es importante tanto para su desarrollo y bienestar como para su desempeño académico (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane, & Shelton, 2003). A su vez, sentirse competente y capaz en los dominios académicos favorece la salud mental, ya que los niños que presentan dificultades académicas están en mayor riesgo de desarrollar trastornos emocionales y comportamentales (Bennett et al., 2003).

De modo que la importancia de promover la regulación de las emociones en el contexto escolar es múltiple, por un lado, favorece los procesos de bienestar y por el otro, el desempeño académico. A su vez, la competencia académica reobra positivamente sobre los procesos de salud mental en la infancia. En este sentido, el rol de los docentes y/o de los operadores de programas de aprendizaje socio-emocional resulta clave.



**Figura 2.** Relación entre regulación de la emoción, desempeño académico y bienestar.

### **¿Qué es la emoción?**

Las emociones son respuestas adaptativas del organismo surgidas de la interacción persona-situación, para interpretar un evento como relevante para el cumplimiento de sus objetivos (Scherer, Schorr, & Johnstone, 2001). De acuerdo con su valor afectivo se clasifican en dos grandes tipos: Positivas, que se caracterizan por placer o bienestar, y negativas que se caracterizan por displacer o malestar (Macklem, 2008). Las emociones tienen la función prin-

principal de facilitar la adaptación del individuo al medio, es decir, preparar al organismo para la acción, para tomar decisiones, para hacer juicios sobre el contexto en el que se encuentra, para obtener claves de las intenciones de los otros (Gross, 1998). Desde épocas prehistóricas, el miedo predispone a poner en marcha conductas de lucha/huida y de esta manera protege al organismo del peligro; la ira prepara al organismo para la defensa y también lo protege del ataque y peligro; el asco para el rechazo, por ejemplo, antiguamente prevenía a nuestros antepasados de ingerir plantas venenosas o alimentos en mal estado y de esta manera protege la salud; la alegría prepara al organismo para conductas de aproximación y la tristeza promueve conductas de reparación y empatía fundamentales para la cohesión grupal (William de Fox, 2014).

**Tabla 8.** Función adaptativa de las emociones básicas. Adaptado de William de Fox (2014)

Emoción	Función
Miedo	Nos predispone a poner en marcha conductas de lucha/huida ante la percepción de una amenaza o peligro.
Enojo	Pone en marcha la movilización de autodefensa ante una agresión o ataque.
Asco	Nos predispone al rechazo de estímulos, sustancias y elementos que podrían resultar perjudiciales para nuestra supervivencia o bienestar.
Alegría	Promueve conductas de aproximación y exploración.
Tristeza	Promueve la empatía y la cohesión con otros, y conductas de reparación

### ¿Qué es la regulación de las emociones?

A pesar de sus beneficios, las emociones pueden convertirse en un obstáculo para el adecuado funcionamiento individual y social, así como para el aprendizaje escolar (Ivcevic & Brackett, 2014; Kurki, et al., 2014). Porque las respuestas emocionales que resultaron beneficiosas en situaciones cruciales de nuestros antepasados pueden no ser siempre adecuadas en el contexto de las situaciones de la vida moderna (Tooby & Cosmides, 2008). Por ejemplo, expresar ira puede resultar perjudicial en determinados contextos en los cuales sería más adecuado modular la respuesta comportamental de la misma. Por lo tanto, si bien las emociones permiten una adaptación exitosa al entorno, en la vida cotidiana pueden volverse extremadamente intensas, surgir en el momento no indicado o resultar

inapropiadas en el contexto situacional (Gross & Thompson, 2007). De esta manera, se vuelve necesario un proceso complementario de regulación de la emoción (Pekrun & Linnenbrick-García, 2012).

La regulación de la emoción (RE) es el conjunto de procesos de monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente en cuanto a sus características de intensidad y duración, en orden a cumplimentar con los objetivos individuales (Thompson, 1994).

Existen varios procesos de regulación de la emoción, algunos de ellos son estrategias, otros son habilidades. El modelo de proceso (Gross & Thompson, 2007) postula la existencia de cinco conjuntos de estrategias de RE:

1. selección de la situación,
2. modificación de la situación,
3. cambio atencional,
4. cambio cognitivo
5. modulación de la respuesta emocional.

El modelo de estrategias cognitivas de regulación de la emoción (Garnefsky, Kraaij & Spinhoven, 2001) plantea nueve estrategias de naturaleza específicamente cognitiva de regulación de la emoción:

1. distracción,
2. reevaluación cognitiva,
3. rumiación,
4. aceptación,
5. autoculpabilización,
6. culpabilización de otros,
7. planificación,
8. catastrofización,
9. toma de perspectiva.

Dentro de estos modelos, ciertas estrategias han sido particularmente investigadas en su asociación con la salud mental y el desempeño académico. La *distracción* implica focalizar la atención fuera de la situación emocionalmente activante (Gross, 2014), la *rumiación* consiste en dirigir la atención hacia los propios sentimientos (Gross & Thompson, 2007), la *reevaluación cognitiva* permite modificar la evaluación de una situación para alterar su impacto

emocional (Gross, 2014) y la *supresión de la expresión emocional* implica inhibir el curso expresivo de una emoción (Gross, 2014).

Además de las estrategias, existen habilidades de RE que también son clave para afrontar las demandas emocionales y asegurar el cumplimiento de los objetivos (Tull & Aldao, 2015). Diferentes modelos (e.g. Berking, 2000; Berking & Lucas, 2015) ponen énfasis en las habilidades de: (1) aceptación, disposición y tolerancia emocional; (2) selección de estrategias de regulación eficaces; (3) monitoreo, comprensión y evaluación; (4) diferenciación de estados emocionales y (5) control del comportamiento. Dentro de estos modelos, ciertas habilidades han recibido notable interés por parte de la investigación en sus asociaciones con la salud mental y el desempeño académico. La habilidad de *reconocimiento de emociones* implica asignar adecuadamente categorías semánticas a las experiencias emocionales (Berking & Whitley, 2014), y la *tolerancia al estrés* se refiere a persistir en una actividad dirigida a un objetivo aunque se experimenten estados emocionales displacenteros (Brown, Lejuez, Kahler, Strong & Zvolensky, 2005).

### **¿Por qué son las emociones y su regulación importantes en el contexto escolar?**

Las emociones positivas maximizan la atención, concentración, retención y recuerdo de la información, flexibilidad cognitiva, razonamiento y solución de problemas (Nadeau, 2001). Las emociones negativas también muestran beneficios para el pensamiento y comportamiento bajo circunstancias específicas. Por ejemplo, varios experimentos han demostrado que el afecto negativo puede incrementar el desempeño en tareas de memoria, reducir errores de razonamiento, incrementar la motivación y promover la utilización de estrategias interpersonales efectivas (Forgas, 2013), y que en niveles saludables las emociones negativas permiten mayor focalización de la atención en la búsqueda y uso de nueva información que cuando se están experimentando emociones positivas (Spering, Wagener, and Funke 2005).

Sin embargo, a pesar de sus beneficios, las emociones pueden convertirse en un obstáculo para los procesos de aprendizaje. Las emociones pueden organizar o interferir con los procesos de atención y concentración y construir o dañar los vínculos personales (Macklem, 2008). Las emociones positivas pueden volverse fuente de distracción (Ivcevic & Brackett, 2014; Kurki et al., 2014). Por ejemplo, no poder concentrarse por la excitación que provoca un viaje para el fin de semana (Ivcevic & Brackett, 2014). Las emociones negativas pueden dificultar la concentración, la memoria y lentificar el procesamiento de la información (Gross & Thompson, 2007). Por ejemplo, la ansiedad puede interferir con el desempe-

ño en un examen, y el enojo provocar problemas de conducta dentro del aula (Jacobs & Gross, 2014).

El control de la atención, la solución de problemas y las relaciones sociales saludables impactan sobre el éxito escolar y la satisfacción personal. Estas asociaciones de la regulación de la emoción con el bienestar y el desempeño académico intensifican la necesidad de ayudar a los niños a regular sus emociones apropiadamente. La regulación de la emoción es crucial para un funcionamiento adaptativo (Macklem, 2008).

### **¿Cuáles son los resultados de las investigaciones que han estudiado empíricamente la relación entre la regulación de la emoción y el desempeño académico?**

En términos generales, las investigaciones muestran efectos positivos de la implementación de programas de aprendizaje socio-emocional sobre el desarrollo social y afectivo, y además sobre el rendimiento académico (e.g. Aber, Brown, Roderick, & Lantieri 2001; Elias, Parker & Rosenblatt 2005; Joseph & Strain 2003). Específicamente, los estudios mostraron que la implementación de la reevaluación cognitiva mejoró el rendimiento en tareas de matemáticas (Ben-Zeev, Fein, & Inzlicht, 2005; Jamieson, Mendes, Blackstock, & Schmader, 2010; Johns, Inzlicht, & Schmader, 2008) y el recuerdo de información educativa (Davis & Levine, 2013; Leroy, Grégoire, Magen, Gross, & Mikolajczak, 2012), aunque no se observaron mejoras en tareas de lectura (Jamieson et al., 2010). La rumiación y la supresión de la expresión emocional no mostraron efectos sobre el material educativo recordado respecto de no utilizar ninguna estrategia (Davis & Levine, 2013; Rice, Levine, & Pizarro, 2007; Johns, et al., 2008). El reconocimiento de emociones, la modificación de las reacciones emocionales y la tolerancia al distrés se han asociado con puntuaciones altas en lectura y matemáticas (Howse et al., 2003 Gumora & Arsenio, 2002; Graziano et al., 2007; Tentracosta & Izard, 2007).

### **¿Cómo se puede favorecer la regulación de la emoción en el contexto escolar?**

La regulación de la emoción en el contexto del aula se puede favorecer de diferentes maneras. Entre ellas, es posible realizar una serie de actividades que, coordinadas adecuadamente por parte de los docentes, logran buenos resultados entre los estudiantes. Es recomendable aplicar estas actividades repetidamente y retomar sus enseñanzas en varios momentos y situaciones para ayudar a interiorizar los aspectos más importantes con el fin

de alcanzar la autonomía del proceso de regulación. Es posible secuenciarlas en dos grandes conjuntos con sub-conjuntos dentro.

Se conformaron dos grandes bloques de actividades. Se tomaron como base los modelos de estrategias (e.g. Garnefsky et al., 2001; Gross & Thompson, 2007), y de habilidades de regulación de la emoción (Tull & Aldao, 2005), así como también las secuencias de actividades propuestas por programas destinados específicamente a promover la regulación de la emoción en el aula (e.g. Maklem, 2008; Selier, 2008; Williams de Fox, 2014). De este modo se conformaron dos grandes bloques de actividades que se recomienda aplicar en el orden propuesto. En primer lugar, las actividades de reconocimiento de emociones y en segundo las de modulación de la intensidad emocional. Reconocer las emociones en sí mismos y en otros se recomienda como un paso previo y necesario para poder regularlas (Masters 1991). El módulo de regulación emocional se prevé en seis encuentros o clases. No obstante, puede tomarse más tiempo o realizarse en menos clases.

A continuación, se presenta un esquema organizativo de los 6 encuentros con las 17 actividades planeadas para el presente módulo. Todas las actividades son presentadas y explicadas por el docente a todo el grupo antes de dar inicio a las mismas. En el esquema se especifica el número de encuentro (primero, segundo, etc.), el lugar de realización de la actividad (en clase –a su vez se especifica si se recomienda un espacio amplio como, por ejemplo, el gimnasio-, o en casa), el nombre de la actividad, los materiales (sillas, tizas, computadora, etc.), y el dispositivo (gran grupo, pequeño grupo, individual, con la familia). Los niños cuentan en su cuadernillo con todas las actividades aquí detalladas.

**Tabla 9.** Esquema organizativo de encuentros y actividades para la habilidad de regulación de la emoción

Encuentro	Lugar de realización de la actividad	Nombre de la actividad	Materiales	GG*	PG*	Ind*	c/flia*
1	En clase (gimnasio)	1. El dado de los sentimientos	Dado	X			
	En clase (aula)	2. ¿Qué son los sentimientos?	Cuadernillo docente	X			
	En casa	3. El dado de los sentimientos para casa	Cuadernillo alumno				X
2	En clase (aula)	4. El termómetro del enojo	Cuadernillo alumno			X	

		5. Nombra ese sentimiento	Cuadernillo alumno		X(2)	X(1)	
		6. Sentimientos diferentes	Cuadernillo alumno		X(2)	X(1)	
		7. Situaciones y caras	Cuadernillo alumno			X	
	En casa	8. Haciendo caras en casa	Computadora			X	
<b>3</b>	En clase (gimnasio)	9. La estatua y el muñeco de trapo	Música	X			
		10. Señales corporales de preocupación y enojo	Cuadernillo alumno		X(2)	X(1)	
	En casa	11. Señales corporales para casa	Computadora			X	
<b>4</b>	En clase (aula)	12. ¡Quedáte tranquilo!	Cuadernillo docente, Música	X			
		13. Relajación express	Cuadernillo alumno			X	
<b>5</b>	En clase (aula)	14. Movete	Cuadernillo alumno			X	
		15. "¿Y si...?": Elaborar un plan "Si... entonces"	Cuadernillo alumno		X(2)	X(1)	
<b>6</b>	En clase (aula)	16. Los pensamientos	Cuadernillo docente y cuadernillo alumno	X(1)		X(2)	
		17. Cambiar los pensamientos de luz roja	Cuadernillo alumno	X(2)		X(1)	

Nota: \*GG= gran grupo; \*PG= pequeños grupos; \*Ind= individual; \*c/flia= con la familia

## Primer Encuentro

### Actividad N° 1 “El dado de los sentimientos”

#### Objetivos

- Promover el conocimiento de las diferentes emociones
- Promover el conocimiento de la variedad de emociones
- Promover el conocimiento de las características de las emociones; específicamente su variabilidad entre personas, situaciones y momentos, y sus expresiones faciales típicas
- Promover el desarrollo de las habilidades de identificación de emociones frecuentes en situaciones prototípicas, y de reconocimiento de las expresiones faciales típicas

#### Materiales

Un dado de buen tamaño con una emoción en cada uno de sus lados (puede ser expresada con palabras o con dibujos de expresiones faciales).

#### Cómo puede ser presentada / Variantes

- La actividad puede ser realizada en un gran grupo. La actividad puede ser presentada con otros elementos, como, por ejemplo, una ruleta que contenga varios rostros con expresiones emocionales o palabras con contenido emocional.

#### a. Estructurar una agenda

Se anticipa a los niños que se trabajará sobre “algo que todos llevamos y tenemos dentro que surgen en diferentes situaciones/escenas/momentos y que se ven/notan/expresan/manifiestan en el cuerpo”. No se dice todavía “sentimientos” para que la actividad desvele posteriormente este tema.

#### b. Revisar contenidos previos

La actividad funciona aquí como un “disparador motivacional”, no es necesario por tanto rastrear conocimientos previos todavía.

#### c. Descripción de la actividad (adaptada de Seiler, 2008)

En esta actividad se cuenta con un “dado” que contiene en cada lado una emoción diferente. El juego consiste en sentarse en sillas en ronda y uno de los miembros que no tiene silla arroja el dado en el centro. También pueden dibujarse cruces con tiza en el piso y los chicos tienen que sentarse sobre ellas. Dependiendo del lado que salga hacia arriba, ese miembro

tiene que nombrar un momento, tiempo o situación que puede asociarse con esa emoción. Por ejemplo, si sale “alegría” el niño podría decir “yo siento alegría cuando me dan un regalo lindo por mi cumpleaños” y luego grita “¡cambio de lugar!”. Otros ejemplos son: “yo siento tristeza cuando se termina el cumple de un amigo”, “yo siento enojo cuando mi hermano me esconde los CDs”. Todos los miembros del grupo que acuerdan con esa asociación entre el sentimiento y la situación, se paran y buscan intercambiar lugares entre sí, mientras que quien estaba en el centro tratará de aprovechar la ocasión para encontrar un lugar. Quien se queda sin lugar en el intercambio pasa al centro a arrojar el dado. Ejemplo: Laura está en el medio del círculo. Arroja el dado y sale “alegría”. Entonces Laura dice: “yo siento alegría cuando me quedo en casa ¡Cambio de lugar!”. José no se siente contento cuando se queda en su casa y por eso permanece en su lugar. Lucía y Manuel se sienten felices cuando se quedan en casa por eso se paran y corren para intercambiar lugares. Laura corre y se queda con el lugar de Lucía, Lucía se pasa al lugar de Manuel y Manuel se queda sin lugar y pasa al centro para tirar el dado y empezar de nuevo.

#### **d. Cierre**

Luego, el docente guiará una reflexión posterior en torno a diferentes ejes, por ejemplo:

*-¿qué momentos, lugares o situaciones fueron los que más se dijeron cuando tocó alegría/ tristeza/ enojo...?;*

*-en general, ¿cuándo podemos decir que alguien va a sentirse triste?; etc.*

### **Actividad N° 2 “¿Qué son los sentimientos?”**

#### **Objetivos**

- Promover el conocimiento de las diferentes emociones
- Promover el conocimiento de las características de las emociones; específicamente su variabilidad entre personas, situaciones, momentos, y en intensidad

#### **Materiales**

- Cuadernillo docente

#### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- La actividad es realizada en un gran grupo. La actividad consiste en la lectura y preguntas disparadoras sobre un texto básicamente expositivo. Todas aquellas variantes que faciliten el mantenimiento de la atención son bienvenidas. Por ejemplo, grupos pequeños pueden tomar fragmentos del texto y realizar *role playing* en los que

se exponga una característica. Otra variante es “inventar un cuento” o dibujar una escena en la que esa característica se ponga en juego.



**a. Estructurar una agenda**

Se anticipa a los niños que “ahora vamos a hablar de los sentimientos, vamos a conocer un poco mejor qué son y cómo funcionan”.

**b. Revisar contenidos previos**

Aquí sí, se pueden realizar una o dos preguntas de apertura, por ejemplo: “¿Qué son los sentimientos?”, “¿para qué piensan que son importantes?” y anticipar a los alumnos que “ahora vamos a escuchar la respuesta a estas preguntas y a otras más”.

**c. Descripción de la actividad** (adaptada de Seiler, 2008)

En esta actividad el docente lee fragmentos de texto y va realizando preguntas para reflexionar sobre ciertos aspectos de las emociones. Se hace de forma oral en todo el grupo. Los niños cuentan en su cuadernillo con los fragmentos de texto para seguir la lectura con el texto a la vista.

**Tabla 10.** Fragmentos de texto y consignas de trabajo para la actividad sobre qué son los sentimientos (adaptado de Seiler, 2008)

Fragmento de texto	Consignas de trabajo
<p><b>(1)</b> “Todas las personas tenemos distintos sentimientos. <i>Los sentimientos son cómo nos sentimos por dentro</i>; sobre las personas, los lugares o las situaciones, por ejemplo, si estamos contentos, tristes, enojados o asustados. Ser capaces de identificar y nombrar nuestros sentimientos nos sirve para conectarnos más fácil con otras personas”.</p>	<p>-¿Qué sentimientos pueden nombrar? -¿Cuándo es más común que se sienta ese sentimiento? (aquí pueden tomarse insumos del juego anterior “El dado de los sentimientos”).</p>
<p><b>(2)</b> “<i>Los sentimientos pueden cambiar de un momento a otro</i>, de un minuto a otro o de un día para otro dependiendo de la situación. Por ejemplo, si estamos corriendo una carrera podemos sentirnos contentos y alegres, pero si por accidente nos</p>	<p>-¿Qué ejemplos podemos poner de situaciones donde primero tenemos un sentimiento y luego otro?</p>

<p>caemos y nos lastimamos, de pronto nos vamos a sentir molestos o enojados”.</p>	
<p><b>(3)</b> “<i>Los sentimientos pueden variar de una persona a otra.</i> Todos podemos tener diferentes sentimientos sobre cosas parecidas. Por ejemplo, algunos chicos se asustan cuando ven una araña, pero a otros les parecen fascinantes y se sienten entusiasmados”.</p>	<p>-¿Qué ejemplos pueden nombrar donde dos personas tengan sentimientos diferentes frente a la misma situación?</p>
<p><b>(4)</b> “Algunas personas piensan que hay sentimientos buenos y malos, pero esto <i>no</i> es verdad. Son solo sentimientos. <i>Los sentimientos no son ni buenos ni malos</i>, está bien sentir enojo, molestia o preocupación. También está bien contarles a otros cómo nos sentimos. Lo que no está bien es lastimar a otras personas o romper sus cosas.</p>	<p>“Les voy a contar dos situaciones que pasaron con chicos de otro colegio y vamos a tratar de entenderlas”:</p> <p>1. “Mariano perdió jugando a la Play Station contra su hermano. Por eso, pateó la mesita donde la mamá les había servido la leche y tiró todo al piso”.</p> <p>-¿Qué debe haber sentido Mariano cuando perdió? (Enojo, con bronca)</p> <p>-¿Sentirse así está mal? (No, cualquiera puede sentirse enojado)</p> <p>-¿Estuvo bien que le diera patadas a las cosas? (No)</p> <p>-¿Por qué? (Porque no está bien agredir a los demás o a las cosas)</p> <p>-Una cosa que Mariano podría haber hecho es salir al patio a tomar aire (Por ahora se presenta una estrategia conductual para adelantar a los niños que existen formas de aliviar el malestar, pero todavía no se debate o profundiza en torno a ellas).</p> <p>2. “Josefina había estudiado mucho para la prueba de lengua. Se sacó una mala nota, pero a su compañera Carolina le fue bien. Entonces Josefina se burló de ella en el patio y le hizo bromas sobre su peinado”.</p> <p>-¿Qué debe haber sentido Josefina cuando ella desaprobó y su compañera aprobó? (Enojo, molestia, rabia, tristeza, envidia).</p> <p>-¿Sentirse así está mal? (No, es entendible que tenga bronca o tristeza si había estudiado y le</p>

	<p>fue mal; tiene un poco de envidia a su compañera).</p> <p>-¿Estuvo bien que se burlara de Carolina? (No)</p> <p>-¿Por qué? (Porque no está bien burlarse de los demás).</p> <p>-Una cosa que Josefina podría haber hecho es respirar profundo, pensar “no es tan grave, es solo una prueba, para la próxima voy a estudiar más” y salir a jugar al patio y tratar de divertirse con sus amigas.</p>
<p><b>(5)</b> “Algunas veces <i>las personas pueden tener sentimientos diferentes al mismo tiempo</i>. Por ejemplo, José quiere mucho a su hermana menor pero muchas veces se siente enojado porque ella le rompe los juguetes. Laura se siente muy contenta porque va a ir al parque de diversiones aunque también está un poco nerviosa”.</p>	<p>¿Qué situaciones en las que se sientan dos sentimientos a la vez pueden nombrar?</p>
<p><b>(6)</b> <i>Los sentimientos se pueden tener en diferente intensidad</i>. La intensidad es como la temperatura del agua. Puede estar fría, tibia o muy caliente. Las emociones se pueden experimentar de la misma manera, hay cosas que nos hacen enojar muchísimo, otras un poco y otras sólo un poquito.</p>	<p>¿Qué situaciones pueden nombrar en la que tienen un sentimiento de mucha intensidad? ¿Y de baja intensidad? (Ejemplos posibles: “si se me cae la tostada del lado de la mermelada en el desayuno me enoja un poco, más me enoja que un compañero me esconda los útiles”).</p>

#### **d. Cierre**

Se puede recapitular con los niños que el objetivo de esta actividad era conocer un poco más sobre los sentimientos, sobre qué son, sobre sus características. Se puede preguntar “¿aprendieron algo nuevo?, ¿algo sobre los sentimientos que no sabían?, ¿qué les llamó la atención?”.

#### **Actividades para hacer en casa**

##### **Actividad N° 3 “El dado de los sentimientos para casa”**

#### **Objetivos**

- Promover el conocimiento de las diferentes emociones
- Promover el conocimiento de la variedad de emociones
- Promover el conocimiento de las características de las emociones; específicamente su variabilidad entre personas, situaciones y momentos, y sus expresiones faciales típicas
- Promover el desarrollo de las habilidades de identificación de emociones frecuentes en situaciones prototípicas, y de reconocimiento de las expresiones faciales típicas
- Promover el trabajo colaborativo con la familia para favorecer el aprendizaje

### **Materiales**

- Cuadernillo del niño

### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- La actividad puede ser presentada a los niños como una actividad para hacer en familia. Se puede explicar a los niños que trabajar con la familia ayuda a aprender porque el aporte de cada familiar enriquece nuestro conocimiento. Una variante puede ser utilizar otro elemento, como una ruleta, similar a la variante propuesta en la actividad N°1 (El dado de los sentimientos).

#### **a. Estructurar una agenda**

Se anticipa que ahora tendrán una actividad para la casa, se les explica que al invitar a la familia a trabajar en la actividad ellos mismos podrán aprender más y mejor sobre los sentimientos porque “la participación de los papás ayuda que los chicos aprendan mejor”.

#### **b. Revisar contenidos previos**

No es necesario aquí.

#### **c. Descripción de la actividad** (adaptada de Seiler, 2008)

Los niños se llevan a sus casas un pequeño dado de sentimientos en papel para recortar, pegar, armar y jugar con la familia. El juego consiste en que cada miembro de la familia tira el dado y elige de una lista de situaciones aquella situación en la cual consideren que se pueda tener ese sentimiento. Esa situación se tacha y ya no puede volver a usarse. Gana el juego el primer miembro de la familia que saque todas las emociones. Si se acaban las situaciones de la lista hay que escribir nuevas. Hay que tener en cuenta que algunas situaciones se pueden usar para más de una emoción. Todo lo necesario para esta actividad está en el cuadernillo de los alumnos.

#### **d. Cierre**

El cierre de esta actividad se plantea al inicio del encuentro siguiente, en el apartado “estructurar una agenda” de la actividad número 4 del segundo encuentro.

## **Segundo Encuentro**

### **Actividad N° 4 “El termómetro del enojo”**

#### **Objetivos**

- Promover el conocimiento de las características de las emociones; específicamente su variabilidad en intensidad.
- Promover el desarrollo de la habilidad de identificar la intensidad de las emociones

#### **Materiales**

- Cuadernillo del niño

#### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- Para abrir el encuentro se puede hacer alguna “acción disparadora” para elevar el nivel motivacional ya que la actividad requiere luego de cierta concentración y reflexión. Por ejemplo, se puede llegar al aula con algún dispositivo que emita música. Se lo hace escuchar y luego repentinamente se “sube el volumen bien alto”. Después de un ratito se lo “baja bien bajito”. Luego se lo vuelve “normal”. Así, un par de veces. Luego, se pregunta qué fue lo que pasó, y menciona que así como el volumen de la música puede variar, lo mismo pasa con la intensidad de los sentimientos. A veces un poco de un sentimiento no nos molesta demasiado, pero mucha intensidad nos puede resultar incómodo. Se pueden utilizar otros instrumentos de medición que ayuden a entender la variación de niveles, por ejemplo, el nivel de batería del celular para la tristeza. Si bien la técnica se conoce como el termómetro del enojo en analogía con la temperatura que sube o baja, admite variantes que pueden ser valiosas para comprender que las emociones varían en intensidad, por ejemplo, el termómetro de la alegría, de la ansiedad o el miedo.

#### **a. Estructurar una agenda**

Se les dice a los niños que hoy se trabajará con una característica muy importante de los sentimientos, que es que “pueden variar en cantidad o intensidad”, así se puede tener mucho enojo, poco enojo o más o menos. Se pueden poner ejemplos de la “variación en canti-

dad” (mucho, más o menos, poca) de otros constructos. Por ejemplo, la batería del celular, la temperatura de un termómetro, la “energía” de una persona cuando se despierta a la mañana, cuando tiene sueño a la noche; el volumen de la música, etc.

### **b. Revisar contenidos previos**

Se les dice que primero “vamos a ver cómo les fue con la tarea para la casa sobre “El dado de los sentimientos para casa”, con preguntas como, por ejemplo: “¿Todos los miembros de la familia pensaban igual respecto de en qué situación se podía tener un sentimiento?, ¿había situaciones que “encajaban” más con algunos sentimientos?; ¿qué nos dice esto?” (las mismas situaciones pueden disparar en todas situaciones diferentes, aunque también algunas situaciones disparan sentimientos parecidos en varios de nosotros).

### **c. Descripción de la actividad** (adaptada de Bunge, Gomar & Mandil, 2008)

Esta actividad consiste en utilizar un termómetro para representar, identificar y poder expresar los diferentes niveles de enojo. En la parte baja del termómetro está frío y no se experimenta enojo. A medida que empieza a subir la temperatura aumenta el enojo. Los niños escribirán situaciones que los hacen enojar poco o nada, situaciones que los enojan más o menos y situaciones que los enojarían muchísimo, si ocurrieran. Se invita a los niños a que elijan otro sentimiento y creen su propio termómetro.

### **d. Cierre**

Se debate en torno a algunas preguntas de cierre, por ejemplo: “¿Qué situaciones que nos hacen enojar poco pueden nombrar?, ¿y más o menos?, ¿y mucho? ¿A todos los nos hace enojar lo mismo de la misma manera? ¿Qué otros termómetros hicieron? ¿Algunas situaciones nos hacen enojar mucho a la mayoría de nosotros?” Comentar brevemente.

## **Actividad N° 5 “Nombra ese sentimiento”**

### **Objetivos**

- Promover el conocimiento de la variedad de emociones
- Promover el conocimiento de las características de las emociones; específicamente su variabilidad entre situaciones, y sus expresiones faciales típicas.
- Promover el desarrollo de las habilidades de identificación de emociones frecuentes en situaciones prototípicas, y de reconocimiento de las expresiones faciales típicas.

### **Materiales**

- Cuadernillo del niño

### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- La actividad puede ser realizada en un gran grupo. La actividad puede variarse invitando a los niños a buscar personajes en distintas situaciones en revistas y diarios.

#### **a. Estructurar una agenda**

Se anticipa a los niños que “ahora vamos a trabajar otras características de los sentimientos, por ejemplo, que pueden variar en una misma situación y que pueden estar acompañados de expresiones faciales típicas”.

#### **b. Revisar contenidos previos**

Para trabajar estas dos características pueden retomarse algunos ejemplos de actividades previas que sirvan como repaso.

#### **c. Descripción de la actividad** (adaptada de Seiler, 2008)

Por la expresión de alguien podemos imaginarnos qué o cómo se está sintiendo. La actividad consiste en que los niños imaginen de manera individual qué pueden estar sintiendo estos personajes en estas situaciones uniendo con flechas las expresiones con los sentimientos. En esta actividad es importante aclarar que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo es importante lo que el niño piensa que pueden estar sintiendo los personajes. Luego, en pequeños grupos comparten y comparan lo que eligió cada uno.

#### **d. Cierre**

El docente pasa por los grupos y los anima a entender que: *está bien elegir diferentes sentimientos para la misma imagen, es decir, se pueden tener sentimientos diferentes para las mismas situaciones.*

### **Actividad N° 6 “Sentimientos diferentes”**

#### **Objetivos**

- Promover el conocimiento de la variedad de emociones
- Promover el conocimiento de las características de las emociones; específicamente su variabilidad entre situaciones y momentos.
- Promover el desarrollo de las habilidades de identificación de emociones frecuentes en situaciones prototípicas.

#### **Materiales**

- Cuadernillo niño

### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- La actividad puede variarse invitando a los niños a extraer situaciones en cuentos, relatos, publicidades, etc.

#### **a. Estructurar una agenda**

Se anticipa a los niños que “ahora vamos a trabajar para profundizar lo que vimos en la actividad anterior, para comprenderlo mejor”.

#### **b. Revisar contenidos previos**

No es estrictamente necesario ya que se revisaron en la actividad anterior.

#### **c. Descripción de la actividad** (adaptada de Seiler, 2008)

En esta actividad se pregunta a los niños sobre cómo se sentirían en diferentes situaciones, y se les dan varias opciones de respuesta. Es posible elegir más de una opción. Esta actividad se completa de forma individual y se comparte luego en pequeños grupos y ayuda a comprender que frente a un mismo evento podemos tener emociones diferentes.

#### **d. Cierre**

El docente pasa por los grupos y los anima a reflexionar sobre: *¿Todos respondieron lo mismo? ¿Hay situaciones que provocan emociones parecidas en varios de ustedes?; ¿Qué nos dice esto sobre los sentimientos?*

### **Actividad N° 7 “Situaciones y caras”**

#### **Objetivos**

- Promover el conocimiento de las diferentes emociones
- Promover el conocimiento de la variedad de emociones
- Promover el conocimiento de las características de las emociones; específicamente su variabilidad entre personas, situaciones y momentos, y sus expresiones faciales típicas.
- Promover el desarrollo de las habilidades de identificación de emociones frecuentes en situaciones prototípicas, y de reconocimiento de las expresiones faciales típicas.

#### **Materiales**

- Cuadernillo niño

### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- La actividad puede ser realizada en pequeños grupos.

### **a. Estructurar una agenda**

Se anticipa a los niños que “ahora vamos a trabajar con las caras que las personas ponen cuando tienen determinados sentimientos” y que esto es importante para darnos cuenta lo que otra persona puede estar sintiendo en una situación.

### **b. Revisar contenidos previos**

Se pueden retomar ejemplos de las actividades previas en las cuales la expresión facial cobraba importancia en el desarrollo de la misma.

### **c. Descripción de la actividad** (adaptada de Fox et al., 2003)

Se ofrecen al niño una serie de situaciones y debe elegir la forma de expresión facial que alguien podría tener en esa situación. Si bien cada niño trabaja en su propio cuadernillo la actividad puede realizarse en pequeños grupos.

### **d. Cierre**

El operador anima a pensar: *¿Cómo te sentirías si vivieras una situación así?, ¿Todos eligieron las mismas caras para las mismas situaciones? ¿Por qué puede haber pasado esto?*

## **Actividades para hacer en casa**

### **Actividad N° 8 “Haciendo caras en casa”**

#### **Objetivos**

- Promover el conocimiento de las características de las emociones; específicamente sus expresiones faciales típicas.
- Promover el desarrollo de las habilidades de reconocimiento de las expresiones faciales típicas.

#### **Materiales**

- Computadora conectada a internet

#### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- Los más grandes pueden realizar búsquedas de sitios similares, con “juegos parecidos” y llevarlos como propuestas al operador del grupo. De aceptar esta variante se recomienda que las búsquedas se realicen con ayuda o bajo supervisión adulta.

**a. Estructurar una agenda**

Se anticipa a los niños que “en sus casas repasarán las expresiones faciales típicas de algunos sentimientos para aprenderlas mejor. Por que todo lo que se repasa ayuda a que se recuerde y aprenda mejor”.

**b. Revisar contenidos previos**

No es necesario debido a que ya se repasaron actividades previas.

**c. Descripción de la actividad** (tomada de Educar Chile, n/d)

Los niños podrán en una computadora conectada a Internet hacer la siguiente tarea ingresando en el link (copiarlo con mucho cuidado porque es muy largo) (consultado el 09/11/2018):

[http://odas.educarchile.cl/objetos\\_digitales/odas\\_lenguaje/basica/5to\\_gestos/index.html](http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_lenguaje/basica/5to_gestos/index.html)

Allí deberán comenzar la actividad pulsando el botón “Siguiete”. La actividad consiste en armar la expresión facial de una emoción seleccionando los componentes adecuados.

**d. Cierre**

Se realizará en el próximo encuentro, durante la estructuración de agenda de la actividad 9 del tercer encuentro.

## Tercer Encuentro

**Actividad N° 9 “La estatua y el muñeco de trapo”**

**Objetivo**

- Promover el conocimiento de las características de las emociones; específicamente de los cambios corporales que surgen al experimentar emociones (en este caso tensión y relajación en estados de preocupación, ansiedad, enojo).
- Promover el desarrollo de las habilidades de reconocimiento de los cambios corporales vinculados a las experiencias emocionales

**Materiales**

- Música
- Reproductor

### **Como puede ser presentada / Variantes**

- La actividad puede ser realizada en un espacio al aire libre. Pueden utilizarse músicas que inviten a bailar “flojito”, “relajado”, como algunos pasos del *hip hop*.

#### **a. Estructurar una agenda**

Se anticipa a los niños que se trabajará sobre las sensaciones corporales, “lo que se siente en el cuerpo”, cuando tenemos una emoción. Principalmente, algo muy común que es la tensión o no estar relajado. Pero antes van a ver cómo les fue en las actividades para la casa.

#### **b. Revisión de contenidos previos**

Antes de comenzar el tercer encuentro propiamente dicho el operador repasa la tarea para la casa del encuentro anterior de “haciendo caras en casa”: *¿cómo fue “armar” la cara correcta para cada emoción?, ¿les gustó?, ¿hubo caras más fáciles y más difíciles?, ¿se parecían esas caras a algunas que ustedes conocen?*

#### **c. Descripción de la actividad** (adaptada de Bunge et al., 2009; Selier, 2008)

Este juego ayuda a conocer la diferencia entre *tensión y relajación* y tomar conciencia de los cambios físicos de nuestro cuerpo mientras las experimentan. Este juego es como el juego en el que se baila y cuando la música se detiene hay que quedarse como una estatua. Aquí mientras la música suena hay que “bailar como un muñeco de trapo”, “bien relajado”, “bien flojito”, con los brazos “blanditos”, las piernas “flojitas”, respirando tranquilos. Cuando la música se detiene hay que convertirse en una estatua y quedarse bien rígido como piedra, con el cuerpo tenso y ¡casi sin respirar!

#### **d. Cierre**

Luego el docente invita a pensar: *¿Cómo fue estar como una estatua? ¿Qué sentíamos en el cuerpo? ¿Cómo fue bailar como un muñeco de trapo? ¿Cómo se sentía?*

### **Actividad N° 10 “Señales corporales de preocupación y enojo”**

#### **Objetivo**

- Promover el conocimiento de las características de las emociones; específicamente de los cambios corporales que surgen al experimentar emociones (en este caso tensión y relajación en estados de preocupación, ansiedad, enojo).
- Promover el desarrollo de las habilidades de reconocimiento de los cambios corporales vinculados a las experiencias emocionales

## **Materiales**

- Cuadernillo niño

## **Como puede ser presentada / Variantes**

La actividad puede ser realizada en un gran grupo. Se pueden cortar y pegar dibujos o fotos con distintas manifestaciones típicas del enojo en láminas en las paredes.

### **a. Estructurar una agenda**

Se anticipa a los niños que hoy se trabajará con un sentimiento muy común, el enojo. Y que veremos que el enojo “es bueno, por que nos ayuda a reconocer cuando algo es injusto. Y que está bien sentir enojo. Pero que no es bueno romper cosas, golpear o insultar a los demás porque uno tiene enojo”.

### **b. Revisar de contenidos previos**

Se repasan las nociones de tensión y relajación. Se anticipa que en esta actividad también van a aparecer en el cuerpo las sensaciones de tensión y relajación.

### **c. Descripción de la actividad** (adaptada de Selier, 2008; The home teacher, 2011)

Se muestran al niño las reacciones corporales más comunes cuando alguien está muy asustado o preocupado. Se pide que las mire y luego dibuje sus propias señales corporales cuando está muy asustado o preocupado. Después se muestran las señales típicas del enojo a través de los dibujos con las manifestaciones típicas del enojo y se invita a los niños que dibujen sus propios dibujos cuando ellos están muy enojados. En pequeños grupos comparten sus respuestas.

### **d. Cierre**

El docente invita a reflexionar sobre: *todas las personas somos diferentes así que es posible que se tengan sensaciones distintas a las de otros compañeros.*

## **Actividades para casa**

### **Actividad N° 11 “Señales corporales para casa”**

#### **Objetivo**

- Promover la comprensión y el desarrollo de habilidades de identificación y reconocimiento de la experiencia subjetiva, corporal y expresiva de cada emoción

## **Materiales**

- Computadora conectada a Internet.

## **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- Al igual que en la actividad N°8 Haciendo caras en casa los niños pueden hacer búsquedas y proponer sitios con juegos similares. De aceptar esta variante se recomienda que las búsquedas se realicen con ayuda o bajo supervisión adulta. Otra variante es que los niños redacten “cuentos cortos” o escriban historietas donde se describa cómo el personaje experimenta una emoción, cómo la siente en su cuerpo y si es agradable o no.

### **a. Estructurar una agenda**

Se explica a los niños que van a realizar una tarea para la casa en la que van a repasar cómo se sienten las emociones en el cuerpo y si son agradables o no. Y que se hace así porque todo lo que se repasa nos ayuda a recordad y aprender mejor”.

### **b. Revisar contenidos previos**

No es necesario explicarlos debido a que la misma actividad supone el repaso de contenidos previos.

### **c. Descripción de la actividad** (tomada de [www.educaixa.com](http://www.educaixa.com))

Los niños podrán en una computadora conectada a Internet ingresar al siguiente sitio.

Link (consultado el 09/11/2018):

[https://www.educaixa.com/microsites/KitsCaixa\\_valores/emociones%20basicas/index.html](https://www.educaixa.com/microsites/KitsCaixa_valores/emociones%20basicas/index.html)

Allí tienen que seleccionar una emoción, mirar una escena, y luego escuchar el análisis de tres puntos: cómo se siente la emoción, cómo se siente en el cuerpo y si es agradable o no. Conviene aclarar a los niños que los personajes hablan el español de los niños de España, que es un poco diferente al español de los niños de Argentina. Si bien esto puede parecerles gracioso al principio lo importante es que se concentren en los que los personajes dicen para poder aprender más sobre las distintas emociones.

### **d. Cierre**

El cierre se realiza en la sección de estructurar una agenda de la actividad 12 del cuarto encuentro.

## Cuarto Encuentro

### Actividad N° 12 “¡Quedate tranquilo!”

#### Objetivos

- Promover el conocimiento de las características de las emociones; específicamente de los cambios corporales que surgen al experimentar emociones (en este caso tensión y relajación frente al miedo, la ansiedad y/o el enojo).
- Promover el desarrollo de las habilidades de reconocimiento de los cambios corporales vinculados a las experiencias emocionales
- Promover el desarrollo de habilidades de modulación de la respuesta emocional, específicamente mediante relajación muscular progresiva.

#### Materiales

- Cuadernillo docente
- Música
- Reproductor

#### Cómo puede ser presentada / Variantes

- Para abrir el encuentro se puede hacer alguna “acción disparadora” para elevar el nivel motivacional ya que la actividad requiere luego de cierta concentración. Por ejemplo, se pueden usar algunos minutos para escuchar música tranquila y charlar sobre tres cosas “lindas o buenas” que les pasaron ayer y/o en lo que va del día de hoy. Una variante o actividad complementaria de esta actividad es que los niños dibujen dibujos de enojo de la actividad N°10 (Señales corporales de preocupación y enojo) “relajados” según las descripciones que se presentan en la actividad.

#### a. Estructurar una agenda

Se anticipa a los niños que “ahora vamos a trabajar para que podamos estar más tranquilos y relajados cuando querramos. Lo importante es prestar atención”.

#### b. Revisar contenidos previos

Se pueden retomar las nociones de “tensión” y “relajación” de las actividades previas, es decir, recordar algunas sensaciones corporales características que experimentaron durante actividades previas

**c. Descripción de la actividad** (tomada de Seiler, 2008)

Se les dice a los niños: “Hoy vamos a tratar de hacer algunos ejercicios que nos ayudan a estar más conscientes de nuestras señales corporales y de los cambios físicos que suceden cuando estamos tensos o relajados. Los ejercicios como estos nos enseñan a relajarnos cuando nos sentimos con miedo, nerviosos o enojados. Lo bueno que tienen es que se pueden practicar sin que nadie se dé cuenta y que además los pueden practicar cuando ustedes lo deseen.

Para que te sientas lo mejor posible con estos ejercicios hay algunas reglas que tenés que seguir. Primero, tenés que hacer exactamente lo que te diga, incluso si te suena un poco tonto. Segundo, tenés que prestar atención a tu cuerpo y a cómo se sienten los músculos cuando están tensos y cuando están flojitos y relajados. Tercero, tenés que practicar. Cuanto más practiques más relajado vas a estar. Antes de empezar, ponete todo lo cómodo que puedas en tu silla. Sentate cómodo, apoyá los pies en el suelo y dejá que tus piernas y brazos cuelguen flojitos. Ahora cerrá los ojos y no los abras hasta que yo te diga. Acordate de seguir las instrucciones muy cuidadosamente, esforzate y prestá atención a tus señales corporales”. Se leen los siguientes textos de forma tranquila y lenta. Se puede acompañar de música suave para favorecer la relajación.

**Manos y brazos.**

*“Imaginate que estás agarrando un limón entero con toda la mano izquierda. Ahora estrujalo fuerte. Tratá de exprimirle todo el jugo que tiene. Sentí la tensión en tu mano y brazo mientras lo exprimís. Ahora dejá caer el limón al suelo. Notá como se sienten ahora los músculos cuando están relajados. Agarrá otro limón y estrujalo. Tratá de exprimirlo más fuerte que el anterior. Muy bien, con mucho esfuerzo. Ahora dejá caer el limón y relajate. Notá que tu mano y brazo se sienten mejor cuando están relajados. Una vez más, agarrá otro limón con la mano izquierda y exprímile todo el jugo, no le dejes ni una gota. Estrujalo fuerte. Muy bien. Ahora relajá y dejá que el limón se caiga al suelo”* (Repetir el proceso para la mano y brazo derecho).

**Brazos y hombros.**

*“Imaginate que sos un gato peludo y muy perezoso. Te querés estirar, desperezar. Estirá los brazos hacia adelante. Levantelos por arriba de la cabeza. Arqueate un poquito para atrás. Sentí cómo se estiran los hombros. Estirate bien. Y ahora dejá que tus brazos caigan flojitos a cada lado del cuerpo. Bien, ahora estiralos de nuevo. Elongá bien los brazos nuevamente hacia adelante. Levantelos por sobre la cabeza. Arqueate un poco para atrás, un poco más. Y ahora dejalos otra vez caer flojitos al lado del cuerpo. Muy bien. Date cuenta como los hombros y los brazos*

*están más relajados. Ahora estirate por última vez mucho más fuerte. Vamos. Tratá de tocar el techo con las manos. Estirá los brazos adelante, levantalos de nuevo, sostené ahí estirándolos. Muy bien. Ahora dejalos caer a los costados del cuerpo y prestá atención a lo bien que se siente qué estén tan flojitos y relajados".*

### **Mandíbula.**

*"Imaginate que tenés un chicle enorme adentro de la boca. Es muy duro de masticar. ¡Mordelo fuerte! Usá los músculos de las mejillas, masticalo otra vez. Ahora relajá la cara y dejá que la mandíbula esté flojita. Fijate qué bien se siente cuando está relajada. Bien, ahora vamos a masticar de nuevo el chicle. Masticalo bien fuerte. Apretalo con los dientes. Muy bien. Ahora poné la boca flojita y dejá que el chicle se caiga al piso. Fijate que bien se siente no tener que masticarlo más".*

### **Cara y nariz.**

*"Ahora imaginate que viene volando una mosca muy molesta. Se acaba de parar en tu nariz. Tratá de espantarla sin usar las manos. O sea, moviendo tu nariz como haciendo morisquetas. Hace todas las morisquetas que puedas para sacártela de la nariz. Arrugá la nariz y movela de un lado a otro. ¡Bien! Hiciste que se fuera. Ahora podés relajar tu nariz. ¡Uy ahí vuelve de nuevo! Se paró en el medio de la nariz. Arrugá la cara de nuevo para tratar de espantarla. Hace morisquetas para que se valla. Esforzate por espantarla. Hacé tantas morisquetas como puedas. Bien, se fue de nuevo. Ahora podés relajar la cara. Fijate que cuando hacés morisquetas y arrugás la nariz las mejillas, la boca, la frente y los ojos te ayudan, así que también se ponen tensos. Por eso cuando relajás la nariz se relaja también toda la cara y se siente bien. Uy! Ahí viene de nuevo, pero ahora está en la frente. Arrugá y estirá la frente para espantarla. Se asustó y se fue, al fin! Ahora podés relajarte. Poné tu cara blandita, sin arrugas. Date cuenta lo bien que se siente cuando está blandita y relajada".*

### **Estómago.**

*"Imaginate que estás mirando a un bebé elefante, es muy lindo y tierno. El elefante bebé camina para todos lados. No ve que vos estás acostado en el pasto tomando sol y te está por pisar. No te muevas. Ya es muy tarde para salir corriendo. Mejor preparate. Poné la panza bien dura por si te pisa. Apretá los músculos de la panza bien fuerte. Sostené el esfuerzo. Bueno, parece que vio una mariposa y se está alejando. Ahora podés relajarte. Dejá que la panza se ponga flojita de nuevo. Tan relajada como puedas. Se siente bien. Uy! Ahí viene de nuevo. Preparate. Poné la*

*panza dura, muy dura. Cuando más dura está menos te va a doler si te pisa. Poné la panza dura como una piedra. Bien, se está yendo otra vez. Ahora podés relajarte de nuevo. Llená la panza de aire, exalá y ponete cómodo. Date cuenta de la diferencia entre la panza tensa y relajada, y de lo bien que se siente cuando está flojita y relajada".*

### **Piernas.**

*"Imaginate que estás descalzo con los pies metidos en un charco de barro sucio. Aplastá los dedos del pie en el fondo del charco. Tratá de que lleguen lo más profundo que puedan en el charco. Dejá que te ayuden tus piernas a apretar el barro del fondo. Apretá el barro, separá los dedos del pie, sentí cómo el barro se mete entre los dedos. Ahora salí del charco. Relajá los pies. Dejá que los dedos del pie se queden flojitos y sentí lo lindo de estar relajado. Volvé a meter los pies en el charco. Aplastá el barro con los dedos. Hacé fuerza también con las piernas para aplastar bien el barro. Apretá fuerte. Apretujá todo el barro que puedas. Bien. Sacá los pies del charco. Relajá los pies, las piernas y los deditos. Fijate lo bien que se siente estar relajado. Sin tensión en ningún lugar. Te lavás los pies con agua tibiecita y jabón, quedán limpitos, calentitos y bien relajados".*

### **Cierre.**

*"Ahora quedate tan tranquilo y relajado como puedas. Dejá que todo tu cuerpo esté blandito y sentí todos los músculos flojos y relajados. Respirá profundo. Mantené el aire. Soltalo despacito. En unos minutos te voy a pedir que abras los ojos y ahí se terminará el ejercicio. A lo largo del día, quiero que te acuerdes de lo lindo de estar tranquilo y relajado. Practicá estos ejercicios todos los días para estar más y más relajado. Como hicimos acá, primero tensás los músculos y después los relajás y eso te ayuda a relajarte y estar tranquilo. Un buen momento puede ser a la noche cuando ya estas acostado y todo está tranquilo en casa. Te va a ayudar a dormir. Cuando aprendas a relajarte vas a estar más tranquilo, más tranquilo en tu casa, en la escuela y en otros lugares. Acordate del limón, del gato perezoso, del chicle, del elefante bebé y del charco de barro y podés hacer los ejercicios y que nadie se dé cuenta. Hoy es un día lindo, y ahora estás relajado y tranquilo. Te esforzaste mucho y eso es bueno. Muy de a poquito abrí los ojos y mové un poquito los músculos. Muy bien".*

### **d. Cierre**

El docente en un tono de voz calmo invita a reflexionar: *¿cómo fue esta experiencia?, ¿les costó concentrarse al principio?, ¿a medida que podían concentrarse notaron que se podían ir relajando?, ¿fueron las agradables las sensaciones de estar más tranquilo, más relajado?*

## **Actividad N° 13 “Relajación Express”**

### **Objetivo**

- Promover el desarrollo de habilidades de modulación de la respuesta emocional, específicamente mediante la toma de conciencia de la respiración y la distracción cognitiva.

### **Materiales**

- Cuadernillo del niño

### **Cómo puede ser presentada / Variantes**

- Se puede invitar a los niños a que creen sus propias tarjetas de “relajación Express”. El operador debe supervisar esta creación. Se puede sugerir también que creen distintos “escenarios/viñetas/dibujos/mini-historias” donde los protagonistas recurren a una relajación Express. Puede operacionalizarse mediante *role playing*/dibujos/mini-videos.

#### **a. Estructurar una agenda**

Se anticipa a los niños que “ahora vamos a aprender “mini-estrategias” que nos ayudan a estar más relajados en distintas situaciones”.

#### **b. Revisar contenidos previos**

Aquí basta con repasar la noción de relajación y tensión, y del agrado de la relajación, y cómo nos prepara mejor para enfrentar nuevos desafíos.

#### **c. Descripción de la actividad** (adaptada de Macklem, 2008)

Este ejercicio provee a los alumnos de “mini-técnicas” de relajación que sirven para variados momentos y situaciones. El docente las presenta y guía su práctica. Luego los chicos recortan una tarjeta con la técnica que más les gusta y la llevan consigo.

#### **d. Cierre**

El docente puede cerrar la actividad con algunas preguntas guías, por ejemplo: “¿en qué situaciones piensan que se podrían usar estas mini-técnicas?, ¿pueden poner algunos ejemplos?, ¿le regalarían a alguna persona alguna de las tarjetas?, ¿a quién y por qué?, ¿cómo piensan que ayudarían a esa persona con esta tarjeta?”

## Quinto Encuentro

### Actividad N° 14 “Movete”

#### Objetivo

- Promover el desarrollo de habilidades de modulación de la respuesta emocional, específicamente mediante activación conductual y la refocalización positiva

#### Materiales

- Cuadernillo del niño

#### Cómo puede ser presentada / Variantes

- Para abrir el encuentro se puede hacer alguna “acción disparadora” para elevar el nivel motivacional ya que la actividad requiere luego de cierta concentración y reflexión. Por ejemplo, tomarse algunos minutos y comenzar con algún juego tipo “Simón dice...” que ayuda a mantener la concentración y seguir consignas. El juego consiste en seguir las instrucciones que comienzan con la expresión “Simón dice...” y no seguirlas si las instrucciones no comienzan con esa expresión (e.g. “Simón dice que aplaudan; Simón dice que golpeen el suelo con los pies: Simón dice que Lucía borre el pizarrón; Ahora que griten fuerte –no deberían hacer nada porque “no lo dijo Simón”-; etc.). La naturaleza de esta actividad es más bien reflexiva por lo que está recomendado su realización individual. No obstante, para niños pequeños o grupos “revoltosos” puede resultar más efectivo adaptarla a las características y preferencias de los niños. Por ejemplo, en pequeños grupos pueden “inventarse historietas” donde se pongan en juego estas habilidades. La historieta conlleva poco texto y el desarrollo de ilustraciones que pueden favorecer la permanencia en la actividad y el trabajo colaborativo.

#### a. Estructurar una agenda

Se anticipa a los niños que “ahora vamos a ver algunas cosas que se pueden hacer cuando nos sentimos tristes o preocupados por algo”.

#### b. Revisar contenidos previos

Antes de comenzar este encuentro se retoman algunos conceptos de la clase anterior. El docente indaga: *¿pudieron practicar tratar de relajarse y estar tranquilos?, ¿alguno tuvo que usar las tarjetas?, ¿crearían alguna tarjeta diferente?, ¿le regalarían a alguien alguna de estas tarjetas?*

Se pueden repasar algunas sensaciones de la tristeza o la preocupación vistas en la actividad 10 “Señales corporales de preocupación y enojo” y actividad 11 “señales corporales para casa”.

**c. Descripción de la actividad** (adaptada de Seiler, 2008)

Se explica a los niños que a veces, es posible sentirse triste o tener pensamientos negativos que dan vuelta en la cabeza una y otra vez, y que no es muy bueno perder mucho tiempo pensando una y otra vez sobre esos sentimientos y pensamientos. Para ayudar a “despejarlos” se pueden hacer algunas cosas. El docente lee las propuestas del cuadernillo de los niños y deja planteadas las consignas, cada niño resuelve después de forma individual cada una. El docente pasa por los bancos mirando las respuestas y respondiendo preguntas.

**d. Cierre**

El docente puede retomar tres puntos principales: la importancia de hablar con alguien de confianza si algo nos angustia o preocupa mucho, la importancia de hacer cosas que nos gusten (esas cosas no pueden dañar o perjudicar a otros o a mí mismo) y la importancia de “imaginar hacer cosas lindas” para ayudar a predisponernos a hacerlas y a sentirnos mejor.

**Actividad N° 15 “¿Y si...?”: Elaborar un plan “Si... entonces”**

**Objetivo**

- Promover el desarrollo de habilidades de modulación de la respuesta emocional, específicamente mediante el desarrollo de planes alternativos para situaciones emocionales.

**Materiales**

- Cuadernillo del niño

**Cómo puede ser presentada / Variantes**

- Es posible como variante crear un “personaje con nubes de pensamiento” al que le pasan “cosas moletas” y en esas nubes piensa los planes de acción. Esta variante puede materializarse en historietas grupales, láminas, e incluso videos en los que el actor tiene sobre su cabeza “nubes de papel” con los planes escritos dentro de ellas.

**a. Estructurar una agenda**

Se anticipa a los niños que “ahora vamos a ver algunos para cuando algunas situaciones pueden ponernos muy nerviosos o preocupados.”

### **b. Revisar contenidos previos**

Se pueden retomar los contenidos de la unidad de autocontrol sobre planes “si... entonces”: “¿recuerdan los planes si... entonces?, ¿en qué consistían?, ¿para que sirven?, ¿cómo los hacía sentir saber que tenían un plan para enfrentar obstáculos?”.

### **c. Descripción de la actividad** (adaptada de Seiler, 2008)

El docente explica a los alumnos que a veces también es posible sentirse muy ansioso, nervioso, y que aparezcan pensamientos que nos dicen “¿Y si...?” (“¿Y si me tropiezo?, ¿Y si se ríen?, ¿Y si desapruebo?” Etc.). Estos pensamientos hacen que nos sintamos cada vez más ansiosos, nerviosos y preocupados. Para sentirse mejor, es posible elaborar una respuesta: “Entonces puedo...” (“Levantarme rápido. Reírme yo también. Volver a rendir la prueba”, etc.). Se miran los ejemplos y luego se deja a los alumnos practicando. En pequeños grupos se comparten las respuestas.

### **d. Cierre**

El docente pasa por los grupos y los ayuda a reflexionar: *¿qué planes de acción se les ocurrieron?, ¿estuvo bueno ponerse a pensar planes de acción?, ¿les pasó que pensando planes de acción ya se empiezan a sentir un poco mejor?, ¿le recomendarían la técnica a alguna persona que conozcan?, etc.*

## **Sexto Encuentro**

### **Actividad N° 16: “Los pensamientos”**

#### **Objetivo**

- Promover el conocimiento y el desarrollo de las habilidades de diferenciación entre pensamiento y sentimiento, de diferenciación de tipos de pensamientos y de conexión pensamiento – emoción.

#### **Materiales**

- Cuadernillo del niño
- Cuadernillo docente

#### **Como puede ser presentada / Variantes**

Para abrir el encuentro se puede hacer alguna “acción disparadora” para elevar el nivel motivacional ya que la actividad requiere luego de cierta concentración y reflexión. Por ejem-

plo, el operador puede llegar al aula con una “nube grande hecha de cartulina” o bien dibujarla en el pizarrón, al lado de ella o bien debajo y dentro escribirle algún contenido llamativo que inicie con la expresión “estoy pensando...” (e.g. “estoy pensando que este es un grupo muy lindo”); borrarla y “escribir otros pensamientos” invitando a que los niños que los comparten o están pensando lo mismo puedan acercarse al pizarrón y colocarse debajo de la nube (e.g. “estoy pensando que me gustaría que esta clase sea entretenida”). Al igual que la actividad N°2 (¿Qué son los sentimientos?), esta actividad consiste en la lectura y preguntas disparadoras sobre un texto básicamente expositivo. Por lo tanto, todas aquellas variantes que faciliten el mantenimiento de la atención son bienvenidas. Por ejemplo, grupos pequeños pueden tomar fragmentos del texto y realizar *role playing* en los que se exponga una característica de los pensamientos. Otra variante es “inventar un cuento” o dibujar una escena en la que esa característica se ponga en juego.

### **a. Estructurar una agenda**

Se anticipa a los niños que “ahora vamos a hablar sobre los pensamientos y en qué se diferencian de los sentimientos”. En este encuentro se verá que la manera en que pensamos las situaciones, influye en cómo nos sentimos. Primero se hablará de los pensamientos y de qué son y cómo son diferentes de los sentimientos. Luego se enseñará la estrategia de reinterpretación, es decir, de tener pensamientos alternativos sobre las cosas para ayudar a sentirse un poco mejor.

### **b. Revisar contenidos previos**

Antes de comenzar el encuentro se repasan conceptos del encuentro anterior. El docente retoma los mismos a través de algunas preguntas: *¿pudieron usar las ideas para “despejar” algunos pensamientos molestos?, ¿pudieron aplicar algún plan “si... entonces”?, ¿cómo relacionaron estos planes con los planes que habían establecido antes para lograr sus metas? (se refiere a la habilidad de autocontrol).*

### **c. Descripción de la actividad** (adaptada de Seiler, 2008)

Se lee a los alumnos un pequeño texto y luego se les da la consigna propiamente dicha:

*“Ahora vamos a hablar de los pensamientos. Los pensamientos son palabras o imágenes que están en nuestra cabeza. Tenemos pensamientos sobre nosotros mismos “soy genial”, sobre otras personas “no me gusta cómo habla Fulanita” y pensamientos sobre el mundo que nos rodea “la escuela a la que voy está re buena”, “el futbol es aburrido”. Como todos somos diferentes tenemos diferentes pensamientos. Lo interesante de los pensamientos es que ellos influyen en cómo nos sentimos, es decir, lo que pensamos tiene que ver con*

*cómo nos sentimos. Algunos pensamientos nos hacen sentir enojo, tristeza o preocupación. Por ejemplo, “debo ser horrible, nadie me aguanta” es un pensamiento que va a hacer que me sienta triste. Otros pensamientos pueden hacer que nos sintamos contentos, por ejemplo, “soy capaz de aprender un montón de cosas”.*

*Algunas personas piensan que hay pensamientos buenos y pensamientos malos. No es cierto, los pensamientos son sólo pensamientos. Lo importante es lo que hacemos, no lo que pensamos. Javier pensó que su hermana era insoportable, sintió enojo y quiso pegarle una cachetada. Sin embargo, decidió ir a caminar para calmarse. Sofía pensó que su hermano era insoportable, sintió bronca y le rompió su juego de computadora más querido. ¿Quién de los dos se metió en problemas? Claro, fue Sofía. Los dos pensaron cosas parecidas sobre sus hermanos pero lo que marcó la diferencia fue lo que hicieron.*

*A veces estamos conscientes de nuestros pensamientos, pero otras veces estamos pensando cosas sin darnos cuenta. Por eso, parar y escuchar los pensamientos es importante para entender nuestros sentimientos.*

*Entender los pensamientos como las luces de un semáforo puede ayudarnos a comprender cómo funciona y cómo se conectan con nuestros sentimientos.*

*Los pensamientos de luz roja son pensamientos que hacen que nos sintamos mal, tristes o enojados.*

*Los pensamientos de luz verde son tranquilos y calmos y hacen que nos sintamos bien con nosotros mismos y las situaciones. Son útiles y nos ayudan a sentirnos mejor.*

*Los pensamientos amarillos son “objetivos”, es decir, no son ni positivos ni negativos simplemente describen una situación, “pasan como el viento”.*

Se invita a los niños a leer ejemplos de cada tipo de pensamientos y después a escribir ejemplos de sus propios pensamientos de luz roja, amarilla y verde en las nubes en blanco.

#### **d. Cierre**

El operador cierra la actividad con un repaso sobre los tres tipos de pensamiento, nombrando el color, el tono emocional y cómo pueden repercutir en cómo nos sentimos. Luego, se pueden hacer algunas preguntas que preparan para la actividad siguiente: “¿les parece que una persona puede cambiar un pensamiento por otro?, ¿por qué?, ¿pueden poner algún ejemplo?”

## **Actividad N° 17 “Cambiar los pensamientos de luz roja”**

### **Objetivo**

- Promover el conocimiento y el desarrollo de las habilidades de diferenciación entre pensamiento y sentimiento, y de conexión pensamiento – emoción.
- Promover el desarrollo de habilidades de modulación de la respuesta emocional, específicamente mediante la producción de pensamientos alternativos

### **Materiales**

- Cuadernillo del niño

### **Como puede ser presentada / Variantes**

- Como en toda actividad, aquellas variantes que ayuden a volver “concreto” aquellas situaciones abstractas facilitan la comprensión. Por tanto en esta actividad, pueden utilizarse semáforos de cartón, láminas de colores, incluso luces de colores para representar el cambio de pensamientos

#### **a. Estructurar una agenda**

Se anticipa a los niños que “vamos a tratar de pensar alternativas a los pensamientos, es decir, vamos a ver que es posible cambiar la manera de pensar un problema”.

#### **b. Revisar contenidos previos**

Puede repasarse simplemente la noción de pensamiento, su distinción con sentimiento y los tipos de pensamiento y sus efectos.

#### **c. Descripción de la actividad** (adaptada de Seiler, 2008)

En esta actividad se invita a los niños a leer pensamientos de luz roja y si pueden o se animan a cambiarlos por unos de luz verde.

#### **d. Cierre**

Se comparten respuestas en todo el grupo y el docente invita a la reflexión: *¿qué sucede cuando tenemos pensamientos de luz roja?, ¿cómo nos hacen sentir?, ¿fue fácil o difícil tratar de cambiarlos por unos de luz verde?, ¿fue posible?, ¿cómo se sintieron cuando pudieron cambiarlos?, ¿se imaginan cambiando los pensamientos de luz roja en otras situaciones?, ¿piensan que van a poder?, ¿vale el esfuerzo?*

## Referencias y bibliografía consultada para el armado de este cuadernillo

- Aber, J. L., Brown, J. L., Roderick, T., & Lantieri, L. (2001). The Resolving Conflict Creatively Program: A school-based social and emotional learning program. *The CEIC Review*, 10(6), 24–26.
- Alda, F. L., & Hernández, M. D. (1998). Resolución de problemas. *Cuadernos de Pedagogía*, 31, 28-32.
- Arán Filippetti, V. & Richaud, M. C. (2008a). *PECE programa de estimulación cognitivo escolar: manual de intervención*. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-Conicet.
- Arán Filippetti, V. & Richaud, M. C. (2008b). *PECE programa de estimulación cognitivo escolar. Cuaderno de ejercicios nivel I*. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-Conicet
- Ben-Zeev, T., Fein, S., & Inzlicht, M. (2005). Arousal and stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(2), 174–181.
- Bennett, K., Brown, S., Boyle, M., Racine, Y., & Offord, D. (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Social Science & Medicine*, 56, 2443–2448.
- Berking, M. (2000) *Training Emotionaler Kompetenzen; TEK, 2. Aufl.* [The Affect Regulation Training; ART, 2nd Ed.]. New York: Springer.
- Berking, M., & Lukas, C. A. (2015). The Affect Regulation Training (ART): A Transdiagnostic Approach to the Prevention and Treatment of Mental Disorders. *Current Opinion in Psychology*, 3, 64-69.
- Berking, M., & Whitley, B. (2014). The Adaptive Coping with Emotions Model (ACE Model). In *Affect Regulation Training. A Practitioners´ Manual* (pp. 19–29). New York: Springer New York.
- Bakracevic Vukman, K., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259–268.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263.
- Borzone, A. M. & De Mier, V. (2016). *Queremos aprender. Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa para el desarrollo cognitivo, lingüístico y socio emocional en 1º infancia. Cuadernillo del alumno*. Buenos Aires: Akadia.
- Borzone, A.M., Marder, S. y Sanchez, D. (2015). *Leamos juntos: Cuadernillo para el alumno. Programa para el aprendizaje acompañado de la lectura y la escritura inicial*. Buenos Aires, Paidós.
- Brown, R., Lejuez, C., Kahler, C., Strong, D., & Zvolensky, M. (2005). Distress tolerance and early smoking lapse. *Clinical Psychology Review*, 25(6), 713-733.
- Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Bunge, G., & Gomar, J. Mandil (2008). *Terapia cognitiva con niños y adolescentes aportes técnicos*. Buenos Aires: Akadia.
- Burnette, J. L., O'boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation.
- Character Lab. (2017). *Introducing WOOP in the Classroom*. New York, EU.: Character Lab. Recuperado de <https://characterlab.org/goal-setting>

- Corpus, J. H., & Lepper, M. R. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational Psychology, 27*, 1-22.
- Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development, 84*(1), 361-74.
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review, 68*(4), 497-515.
- Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. *Child development perspectives, 9*(1), 32-37.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C.S. (2006). Is math a gift? Beliefs that put females at risk. In S.J. Ceci and W.M. Williams (Eds.) *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Dweck, C.S. (2007). Self-theories: The mindset of a champion. In Morris, T., Terry, P, & Gordon, S. (Eds.), *Sport and exercise psychology: International perspectives*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dweck, C. S. (2012). *Mindset: How you can fulfill your potential*. Constable & Robinson Limited.
- Educar Chile, n/d. Gestos. Lenguaje y Comunicación. [ONLINE] Available at: [http://odas.educarchile.cl/objetos\\_digitales/odas\\_lenguaje/basica/5to\\_gestos/index.html](http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_lenguaje/basica/5to_gestos/index.html). [Last Accessed 18 Agosto 2016].
- EduCaixa, n/d. Emociones y sentimientos 1: Emociones básicas. [ONLINE] Available at: [https://www.educaixa.com/microsites/KitsCaixa\\_valores/emociones%20basicas/index.html](https://www.educaixa.com/microsites/KitsCaixa_valores/emociones%20basicas/index.html) [Last Accessed 18/06/2016]
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J. (2002). Evidence of effectiveness articles: The Social Decision Making/Problem Solving Program. Unpublished technical report, University of Medicine & Dentistry of New Jersey
- Elias, M. J., Parker, J., and Rosenblatt, J. L. (2005). Building educational opportunity. In S. Goldstein and R. B. Brooks, *Handbook of Resilience in Children* (pp. 325-336). New York: Springer Science & Business Media, Inc.
- Ehrenreich-May, J., Kennedy, S. M., & Remmes, C. S. (2015). Emotion regulation interventions and childhood depression. Ehrenreich-May, Jill; Kennedy, Sarah M.; Remmes, Cara S. Cleary, Timothy (Ed). (2015). *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being.*, (pp. 157-179). Washington, DC, US: American Psychological Association, xv, 305 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/14641-008>
- Forgas, J. P. (2013). Don't worry, be sad! On the cognitive, motivational, and interpersonal benefits of negative mood. *Current Directions in Psychological Science, 22*(3), 225-232.

- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M.L., Joseph, G.E., & Strain, P.S. (2003) The Teaching Pyramid. *Young Child*, July, 2-4.
- Garaigordobil, M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28, 619-631.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Meerum Terwogt, M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 1-9
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2012). Goal pursuit. *The Oxford handbook of human motivation*, 208-231.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Graziano, P. A, Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The Role of Emotion Regulation in Children's Early Academic Success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. First Edition. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. Second Edition (Second.). New York - London: The Guilford Press.
- Gottfredson, D.C., G.D. Gottfredson, & L.G. Hybl. (1993). "Managing Adolescent Behavior: A Multiyear, Multischool Study." *American Educational Research Journal* 30: 179-215.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, 2008(122), 1-17.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1-to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84(5), 1526-1541
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2016). What predicts children's fixed and growth intelligence mindsets? Not their parents' views of intelligence but their parents' views of failure. *Psychological Science*, 27, 859-869.

- Hammond, A., Westhues, A., & Hanbidge, A. S. (2009). Assessing the impact of an emotion regulation booster program for elementary school-aged children. *The journal of primary prevention, 30*(5), 569-586.
- Haynes, N.M., and J.P. Comer. (1996). "Integrating Schools, Families, and Communities Through Successful School Reform." *School Psychology Review 25*: 4.
- Hoagwood, K. ., Olin, S. E., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M., & Saka, N. (2007). Empirically Based School Interventions Targeted at Academic and Mental Health Functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(2), 66-92.
- Howse, B. R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory Contributors to Children's Kindergarten Achievement. *Early Education and Development, 14*, 101-119.
- Iglesia, M. F., López, M. G. & Richaud, M.C. (2012a). *Promoción de habilidades sociales en la escuela: Las primeras habilidades sociales*. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Iglesia, M. F., López, M. G. & Richaud, M.C. (2012b). *Promoción de habilidades sociales en la escuela: Resolución de conflictos interpersonales*. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Ison, M. S. (2001a). Entrenamiento en solución de problemas en niños con hiperactividad - *Revista Psicología Iberoamericana, 9*(3), 31-37.
- Ison, M. S. (2001b). Training in Social Skills: An alternative technique for handling disruptive child behavior". *Perceptual and motor skills - Psychological Reports, 88*, 903 -911.
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing Conscientiousness, Grit and Emotion Regulation Ability. *Journal of Research in Personality, 52*, 29-36.
- Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation in Education. Conceptual Foundations, Current Applications, and Future Directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Educations* (pp. 183-201). New York - London: Routledge.
- Jamieson, J. P., Mendes, W. B., Blackstock, E., & Schmader, T. (2010). Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*(1), 208-212.
- Johns, M., Inzlicht, M., & Schmader, T. (2008). Stereotype Threat and Executive Resource Depletion: Examining the Influence of Emotion Regulation. *Journal of Experimental Psychology: General, 137*(4), 691-705.
- Joseph, G., and Strain, P. (revised 11/03c). Helping children control anger and handle disappointment. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. Training Modules. Module 2: Handout 2.6. Retrieved January 1, 2006, from <http://www.csefel.uiuc.edu/modules/module2/handouts/6.html> - 32k.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. *Developmental psychology, 35*(3), 835.
- Koeries, J., Marris, B. & Rae, T. (1988). *Problems Postcards. Social, emotional and behavioral Skills Training for disaffected and difficult children aged 7 to 11*. London: Lucky Duck/Paul Chapman Publishing. SAGE Publications Company.

- Kurki, K., Järvelä, S., Mykkänen, A., & Määttä, E. (2014). Investigating children's emotion regulation in socio-emotionally challenging classroom situations. *Early Child Development and Care*, (January 2015), 1–17.
- LaFavor, T. L. (2012). *The Impact of Executive Function and Emotional Control and Understanding on the Behavioral Functioning and Academic Achievement of Children Living in Emergency Homeless Shelters*. University of Minnesota.
- Leroy, V., Grégoire, J., Magen, E., Gross, J. J., & Mikolajczak, M. (2012). Resisting the sirens of temptation while studying: Using reappraisal to increase focus, enthusiasm, and performance. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 263–268.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer.
- Masters, J. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In J. Garber and K. Dodge (Eds.), *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation* (pp. 182–205). New York: Cambridge University Press.
- Mischel, W. (2015). *El test de la golosina. Cómo entender y manejar el autocontrol*. Buenos Aires: Debate.
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J. et al. (2011). "Willpower" over the life span: decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252–6.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Moreno, J. L. (1951). *Sociometría, un método experimental y ciencia de la sociedad. Un acercamiento a una nueva orientación política*. Beacon House, Beacon, Nueva York.
- Moreno, C. & Ison, M. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *Revista CES Psicología*, 6, 66-81.
- Mueller, C. & Dweck, Carol, S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52.
- Nadeau, M. (2001). *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. España: Editorial Sirio.
- Rice, J. a, Levine, L. J., & Pizarro, D. a. (2007). "Just stop thinking about it": effects of emotional disengagement on children's memory for educational material. *Emotion*, 7(4), 812–823.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(01), 49-62.
- Scherer, K.R., Schorr, A., & Johnstone, T. (2001). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. New York, NY: Oxford University Press.
- Seiler, L. (2008). *Cool Conexions with Cognitive Behavior Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria, Va.: ASCD.
- Spering, M., Wagener, D., & Funke, J. (2005). The role of emotions in complex problem-solving. *Cognition and Emotion*, 19(8), 1252–1261.

- Paunesku, D., Walton, G., Romero, C., Smith, E., Yeager, D. & Dweck, C. (2015). Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784-793.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-García, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S.L. Chistenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-292). New York, NY: Springer.
- Piers, E. V. & Herzberg, D. S. (2002). Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Manual. Second Edition. Los Angeles: Western Psychological Services
- Phelan, T. W. & Schonour, S. J. (2004). 1-2-3 Magic for Teachers. Glen Ellyn, IL: ParentMagic, Inc
- The Home Teacher (2011). Don't be an angry bird. [ONLINE] Available at: <http://thometeacher.org/2012/02/dont-be-an-angry-bird-lessons-on-anger-management-for-kids.html> . [Last Accessed 01 Junio 2014].
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*; 59(240), 25-52.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (2008) The Evolutionary Psychology of the Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman-Barret (Eds.) *Handbook of Emotions* (pp. 114-138) NY: The Guilford Press.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88.
- Tull, M. T., & Aldao, A. (2015). New Directions in the Science of Emotion Regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 1-18
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K., Seligman, M. E. P. (Eds.). (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58, 425-432.
- Wilkinson, G. S. (1993). *Wide Range Achievement Test 3*. Wilmington, DE: Wide Range, Inc.
- Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela: propuestas de educación emocional para el aula*. Ciudad de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Wood, R., Michelson, L., & Flynn, J. (1978). Assessment of assertive behavior in elementary school children. Presentado en la reunión anual de la Asociación para el Avance de la Terapia de Conducta, Chicago, Noviembre. (Traducción castellana en L. Michelson, D. Sugai, R. Wood y A. Kazdin [1983]. *Las habilidades sociales en la infancia* (pp. 203-210). Barcelona: Martínez Roca).
- Zentall, S. R., & Morris, B. J. (2010). "Good job, you're so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of experimental child psychology*, 107(2), 155-163.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.

