

Titulillo: PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES PARA PROMOVER
HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN SUS ESTUDIANTES

¡En sus marcas, listos...PARE!: Plan de acompañamiento a docentes de la IE Hernán Villa Baena, Sede Primaria del Municipio de Bello, para proporcionar estrategias pedagógicas basadas en el neurodesarrollo que promuevan habilidades de autorregulación emocional en sus estudiantes.

Diana C. Orozco Pérez

Especialización en Neurodesarrollo y Aprendizaje

Universidad CES

Medellín

Contenido

Introducción	3
1. Identificación Institucional	4
2. Problema identificado.....	6
3. Planteamiento del problema	7
4. Objetivos.....	12
4.1 Objetivo general.....	12
4.2 Objetivos específicos	12
5. Justificación.....	13
6. Marco de referencia	17
6.1. Marco conceptual.....	17
<u>6.1.1. Neurodesarrollo en etapa escolar</u>	17
<u>6.1.2. Autorregulación emocional.....</u>	20
<u>6.1.3. Factores extrínsecos proximales y distales y su relación con los procesos de Autorregulación</u>	25
<u>6.1.4. Estrategias pedagógicas que promueven la autorregulación emocional.....</u>	27
<u>6.1.4.1. Mindfulness.....</u>	27
<u>6.1.5. Convivencia escolar</u>	34
6.2. Marco legal o normativo.....	38
7. Desarrollo de la propuesta	43
7.1. Población Objetivo	43
7.2. Estrategias-Actividades-Tareas-Recursos	43
7.3. Cronograma	49
7.4. Presupuesto.....	52
7.5. Seguimiento y evaluación.....	53
7.6. Consideraciones éticas.....	53
8. Anexos.....	55
9. Referencias	58

Introducción

El presente trabajo plantea la necesidad de brindar un Plan de Acompañamiento a los docentes de la Institución Educativa Hernán Villa Baena-Sede Primaria, del Municipio de Bello-Antioquia, para que a través de diferentes estrategias pedagógicas que tengan como base los principios del neurodesarrollo, puedan promoverse habilidades de autorregulación en sus estudiantes.

Lo anterior parte de la necesidad identificada con docentes y directivos y del análisis del contexto, donde se encontraron dificultades para manejar situaciones de convivencia y relacionamiento entre los estudiantes que generan agresiones de tipo verbal, físico y psicológico. Para esto se realizó una encuesta a docentes de la sede primaria y a directivos docentes en la cual se busca indagar de qué manera se da el acompañamiento desde la institución a las dificultades que se presentan en la misma referidas a la autorregulación emocional.

La propuesta presentada permitirá comprender de manera integral y teniendo como base los cambios que ocurren a nivel cerebral en niños y niñas que cursan Básica Primaria, cuáles pueden ser las estrategias pedagógicas que favorezcan el adecuado abordaje por parte de los docentes de situaciones críticas donde se afecta la convivencia escolar.

Se hará especial énfasis en el Mindfulness, como una estrategia basada en evidencia científica que promueve los procesos de autorregulación emocional en niños y niñas.

1. Identificación Institucional

La propuesta presentada se desarrollará en la Sede Primaria de la Institución Educativa Hernán Villa Baena (en adelante IEHVB), la cual es de carácter oficial y se ubica en el Barrio Goretti del Municipio de Bello-Antioquia, al norte del Valle de Aburrá. Cuenta con dos sedes: sede primaria y bachillerato; y tres jornadas: mañana, tarde y sabatino (en este último funciona el CLEI). Se atiende a estudiantes de los estratos 1, 2 y 3. Para efectos del presente proyecto se abordará la sede primaria donde se encuentran los grados preescolar (cuatro grupos), primero (cuatro grupos), segundo (cuatro grupos), tercero (cuatro grupos) y cuarto (cuatro grupos) con un promedio de 39 estudiantes por grupo. En esta sede se cuenta con 20 docentes, 10 en la jornada de la mañana y 10 en la jornada de la tarde. También se encuentra la docente de apoyo pedagógico quien aborda de manera individual a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y brinda algunas recomendaciones para el trabajo en el aula con los mismos. La institución cuenta con psico-orientador en la sede de bachillerato quien apoya los procesos socio-emocionales de los estudiantes que se le remiten. Actualmente existe poca formación a los docentes por parte del personal de apoyo en cuanto a manejo de dificultades emocionales y de autorregulación de los estudiantes, lo cual implica que los primeros utilicen las mismas estrategias para solucionar los conflictos que se presentan.

La misión de la IEHVB es brindar educación formal y no formal orientada a la integralidad de los educandos en las diferentes áreas del conocimiento, así como a la capacitación de competencias básicas ciudadanas y laborales que les permita ser personas exitosas para el mundo, ciudadanos idóneos y participativos en la tarea de mejorar la calidad de vida propia y de su contexto socio- cultural (Proyecto Educativo Institucional PEI, IEHVB, 2016).

Para el año 2020 la Institución Educativa Hernán Villa Baena, se propone convertirse en una institución de reconocido trabajo al servicio del conocimiento y la educación, como herramienta fundamental para el desarrollo productivo, tecnológico, técnico- científico y para la construcción de un nuevo tejido psico-social del contexto (Proyecto Educativo Institucional PEI, IEHVB, 2016).

En la IE HVB, el Pacto por la Convivencia o Manual de Convivencia es un documento legal que tiene como objetivo regular y equilibrar los principios, normas, procedimientos, acuerdos, conciliaciones y demás acuerdos que conllevan a una sana convivencia escolar. En este documento institucional se contemplan varios protocolos para la atención de situaciones que afectan la convivencia escolar según sea el tipo de faltas cometidas (I, II o III), derivados del Decreto 1965 de 2014.

Situaciones Tipo I: Conflictos y situaciones que inciden negativamente en el clima escolar pero que no constituyen daños al cuerpo o a la salud. Los protocolos a llevar a cabo implican: 1. Reunir a las partes involucradas, permitir que expongan sus puntos de vista y reparen los daños causados. 2. Fijar la forma de solución de manera imparcial, de lo cual se debe dejar constancia. 3. Realizar seguimiento al caso y a los compromisos establecidos.

Situaciones Tipo II: Agresión escolar, acoso o ciber-acoso que no poseen características de delito pero que se presenten de manera repetida y/o causen daños para la salud o el cuerpo sin generar incapacidad. Los protocolos a llevar a cabo implican: 1. En caso de daño al cuerpo o a la salud garantizar la atención y dejar constancia de la misma. 2. Si se requieren medidas de

restablecimiento de derechos, contactar a las autoridades competentes, 3. Informar a las familias de los involucrados. 4. Generar espacios donde los involucrados y sus acudientes puedan precisar lo acontecido. 5. Buscar las acciones que reparen los daños causados y la reconciliación, así como las consecuencias para quienes han participado en la situación. 6. El presidente del comité de convivencia escolar informará a los demás integrantes del comité para realizar seguimiento a la situación. 7. El comité de convivencia dejará constancia por escrito.

Situaciones Tipo III: Situaciones de agresión escolar que constituyan presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, o cualquier otro delito establecido en la Ley Penal Colombiana vigente. Los protocolos de atención implican: 1. En caso de daño al cuerpo o a la salud garantizar la atención y dejar constancia de la misma. 2. Si se requieren medidas de restablecimiento de derechos, contactar a las autoridades competentes. 3. Informar a las familias de los involucrados. 4. El presidente del comité escolar pondrá en conocimiento a la Policía Nacional. 5. El comité de convivencia se encargará de realizar seguimiento y dejar constancia por escrito de la situación dada y las acciones implementadas.

2. Problema identificado

Los docentes de la I.E Hernán Villa Baena Sede primaria del Municipio de Bello, no cuentan con un plan de acompañamiento que brinde estrategias pedagógicas basadas en el neurodesarrollo, que promuevan habilidades de autorregulación emocional en sus estudiantes.

3. Planteamiento del problema

La IEHVB centra sus esfuerzos en formar ciudadanos con competencias no solo académicas sino también sociales, donde el respeto por la individualidad del otro se convierte en una fuente de inclusión y bienestar personal y comunitario. A través de las diferentes áreas del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y de los proyectos institucionales transversales se busca mejorar las habilidades y desempeño de los estudiantes. Sin embargo no se evidencia un plan de acompañamiento que brinde a los docentes estrategias pedagógicas basadas en el neurodesarrollo que promuevan habilidades de autorregulación emocional en sus estudiantes; el trabajo e intervención que favorezca la autorregulación emocional en la comunidad educativa se limita solo a los profesionales (docente de apoyo pedagógico y psico-orientador) encargados de atender las dificultades que se presentan en esta área y que les son remitidas por la comunidad educativa.

Lo anterior se puede reflejar en manejos reactivos o paliativos de situaciones conflictivas que se presentan dentro de la institución y que no generan aprendizajes en los estudiantes sobre cómo manejar las emociones. Esto se manifiesta en las anotaciones que se realizan en el observador del estudiante (documento que se usa para llevar un registro del comportamiento de los niños-as), muchas de las cuales continúan presentándose luego de una sanción determinada. Al abordar los planes de acompañamiento a docentes se pretende que algunos estudiantes de la IE Hernán Villa Baena-Sede primaria reconozcan y manejen sus emociones, usando otras estrategias diferentes a la agresión física y verbal para resolver sus conflictos, lo cual mejora la sana convivencia. Así mismo se disminuyen los niveles de agotamiento o estrés laboral por parte de los docentes, al contar con las herramientas necesarias para manejar las situaciones o dificultades de convivencia de sus estudiantes. Se generan más acciones preventivas que punitivas para el fortalecimiento de

habilidades de autorregulación emocional en los estudiantes, las cuales inciden en el mejoramiento de la sana convivencia.

Como se mencionaba anteriormente, las estrategias a usar por parte de los docentes se centran en la sanción frente a un comportamiento determinado, pero no se observa un proceso de abordaje desde lo pedagógico o lo preventivo.

Si tomamos en cuenta las habilidades socio-emocionales como aquello que un estudiante necesita para obtener logros no solo en la escuela, sino también en la vida deberíamos darle la prioridad que merece. Las habilidades socio-emocionales o la “inteligencia emocional” son los términos que definen a una serie de habilidades que permiten a los estudiantes trabajar con los demás, aprender eficazmente y desempeñar un papel fundamental en sus familias, comunidades y lugares de trabajo (Elias, 2006).

En un país como Colombia, en el cual las diferentes formas de violencia conviven en la cotidianidad, se hace necesario diseñar, implementar y evaluar programas y servicios donde se forme a los ciudadanos para desarrollar habilidades del Ser (individual y social) que favorezcan el conocimiento propio y de los demás, la empatía, la regulación emocional, la colaboración, entre otros. De no ser así, estas formas de violencia que conocemos y hemos vivido continuarán dejando a su paso devastadores rastros de intolerancia, ira, egoísmo, impulsividad emocional que las convertirán en un círculo vicioso que solo puede ser roto desde la formación emocional y social.

La ley 1620 de 2013 (Ley de convivencia escolar) establece las rutas de acción en caso de situaciones de violencia en el entorno escolar e indica las rutas para prevenir la deserción escolar causada por hechos derivados de esta y del embarazo adolescente.

Con esta ley, el Gobierno Nacional crea mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Así mismo establece como responsabilidades de las Instituciones Educativas entre otras, generar estrategias pedagógicas para articular procesos de formación entre las distintas áreas de estudio.

Según lo anterior, cada institución educativa debe contar con estrategias claras basadas en evidencias que promuevan la sana convivencia escolar y que orienten a los docentes para aplicarlas de manera óptima con sus estudiantes para generar en ellos habilidades socio-emocionales que faciliten la autorregulación.

Las habilidades socio-emocionales de autorregulación se convierten en una serie de procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de controlar, evaluar y modificar reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y temporalidad para alcanzar un

objetivo (Gross J, Thompson R, 2006). Según Pérez (2014) en revisiones realizadas de Prizant BM, Wetherby AM, Rubin E, Laurent A, afirma:

Una adecuada autorregulación emocional permite mayor compromiso social, resolución de conflictos y comunicación efectiva, posibilitando relaciones sociales satisfactorias y adecuado desarrollo socio-emocional. Por el contrario, las alteraciones en la regulación emocional pueden generar en el niño o adolescente trastornos psicológicos y físicos como consumo de sustancias, trastornos de ansiedad, ataques de pánico, trastorno de estrés postraumático, autolesiones, hipertensión arterial, entre otros.

Para Hammer, Melhuish y Howard (2018), la autorregulación emocional influye de manera significativa, no solo en la dimensión social, sino también en el desempeño académico del estudiante. En un estudio realizado con 10,080 niños entre 3 y 5 años, el cual buscaba identificar antecedentes y consecuencias del desarrollo socio-emocional y las implicaciones en el desempeño escolar se concluyó que el primer factor, el cual es maleable, puede influir en el éxito académico de los niños y por lo tanto se debe considerar como un objetivo a ser intervenido.

Según la encuesta realizada a docentes de la IE Hernán Villa Baena Sede Primaria donde se buscaba indagar los conocimientos y relevancia acerca de la autorregulación y de los planes de acompañamiento a docentes se pueden sacar algunas conclusiones:

- Cuatro docentes identifican de manera clara la relación entre neurodesarrollo y los procesos de autorregulación.
- Todas las docentes reconocen la relación entre los contextos y la autorregulación en los estudiantes.

- Las docentes no identifican alguna técnica basada en evidencia que favorezca la autorregulación, sin embargo mencionan algunas estrategias que utilizan como el tiempo fuera, el diálogo. Una docente menciona que utiliza la meditación para favorecer estos procesos de autorregulación y las artes escénicas como medio para canalizar emociones.
- Las docentes no reconocen dentro del Manual de Convivencia los lineamientos para el manejo de situaciones donde se fortalezcan los procesos de autorregulación de los estudiantes. Plantean el diálogo como la estrategia más utilizada. Una docente plantea el debido proceso, la reflexión y espacios de capacitación con psico-orientador.
- Las docentes mencionan que la frecuencia en que se presentan dificultades relacionadas con falta de autorregulación se encuentran en un rango de 3 a 7 (siendo el rango planteado entre 1 y 10)
- En cuanto el estrés o ansiedad que les generan dicha situaciones, las respuestas se sitúan en un rango de 1 a 7, mostrando variedad en las respuestas de las docentes.
- Las docentes plantean diversas ideas acerca de la importancia de favorecer la autorregulación en los estudiantes, tales como: mejorar relaciones interpersonales, mejorar el ambiente escolar, ayuda a controlar emociones, mejorar los conocimientos, favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Las docentes consideran como muy pertinente la implementación de un plan de acompañamiento que promueva habilidades de autorregulación en los estudiantes.

Podemos concluir, según los resultados arrojados por la encuesta que el proyecto a trabajar se convierte en una necesidad en el contexto educativo puesto que los docentes no cuentan con el

conocimiento y las estrategias basadas en evidencia para abordar situaciones y potenciar las habilidades de autorregulación emocional.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Brindar a los docentes de la IE Hernán Villa Baena, Sede Primaria del Municipio de Bello un plan de acompañamiento que proporcione estrategias pedagógicas basadas en el neurodesarrollo, que promueven habilidades de autorregulación emocional en sus estudiantes.

4.2 Objetivos específicos

- Dar a conocer a los docentes de la IE Hernán Villa Baena- Sede Primaria la relación entre el neurodesarrollo y los procesos de autorregulación emocional en sus estudiantes.
- Dar a conocer a los docentes de la IE Hernán Villa Baena- Sede Primaria la influencia de los factores extrínsecos proximales y distales que influyen en el desarrollo de las habilidades de autorregulación de sus estudiantes.
- Dar a conocer a los docentes de la IE Hernán Villa Baena- Sede Primaria los alcances de técnicas basadas en evidencia científica que pueden ser usadas con los estudiantes para promover la autorregulación emocional
- Diseñar una estrategia que le permita a los docentes de la IE Hernán Villa Baena incorporar a sus prácticas los lineamientos del Manual de Convivencia que promuevan la autorregulación emocional en los estudiantes.

5. Justificación

Como se mencionó en apartados anteriores, la autorregulación emocional se puede convertir en un enrutador de habilidades sociales y emocionales que favorecen el desarrollo personal y académico del individuo. El presente trabajo pretende elaborar un plan de acompañamiento pedagógico a docentes con estrategias basadas en el neurodesarrollo que promuevan habilidades de autorregulación emocional. Entre ellas se encuentra el Mindfulness el cual ha sido investigado desde las neurociencias y ha mostrado influir en la adquisición de habilidades de autorregulación emocional, donde a través de imágenes diagnósticas se ha podido evidenciar cómo esta práctica modifica la estructura del cerebro y a su vez el comportamiento de los sujetos.

Según un estudio realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Colombia puntuó como el país con más alto número de agresiones escolares en América Latina definiendo que más del 70% de los estudiantes de 6° grado han sido víctimas o victimarios de agresión escolar (Román & Murillo, 2011). Por lo anterior se observa la necesidad de iniciar procesos de formación a docentes que favorezcan la adquisición y puesta en marcha de estrategias con evidencia científica relevantes para la adquisición de habilidades de autorregulación emocional en los estudiantes que beneficien la convivencia escolar.

Sara Lazar (2005) planteó los resultados de una investigación donde se observaban cambios estructurales en el cerebro a través de la meditación. Comparando el cerebro de 20 individuos que practicaban la meditación desde hacía varios años, se encontró que estos tenían mayor grosor en la corteza cerebral en las áreas de la ínsula del hemisferio derecho y la corteza prefrontal derecha

(Simon, 2014). Lo anterior nos permite plantear que la práctica del mindfulness ayuda a la modificación estructural del cerebro y que si lo usamos a favor del desarrollo de los niños, podemos obtener mayores resultados e impacto positivo a nivel de su formación socio-emocional. Otro estudio realizado en el 2007 por Brefczynski-Lewis y cols. demuestra cómo la práctica del mindfulness activaba redes neuronales relacionadas con la atención sostenida. *“Con la práctica prolongada de mindfulness, se producen cambios neurológicos duraderos en diversas zonas cerebrales cruciales para los procesos de integración, cambios que, yendo más allá de la actividad concreta que los provocó, acaban modificando una gran cantidad de comportamientos y formas de reacción del individuo”* (Simon, 2014). En relación con la autorregulación, Kabat-Zinn, 1994 plantea que la meditación a través de mindfulness facilita la autorregulación emocional y atencional. Por medio de esta se aprende a crear conciencia de las propias emociones y no a suprimirlas; por el contrario, permite conocerlas a través de los pensamientos, aceptarlas y actuar reflexivamente ante estas (Chambers, Gullone, Allen, 2009).

Cuando un individuo, a través de la práctica del mindfulness identifica el presente que está viviendo, las emociones que está sintiendo y las situaciones que las generan, crea conciencia de las estrategias que le permiten regular esa emoción. (Roemer, Lizabeth & Williston, Sarah & Rollins, L. 2015).

Según Simon (2014) “el cerebro humano viene preparado para interrelacionarse socialmente con los demás, para comprender sus actos, las intenciones que los orientan y las motivaciones que los impulsan. Y también para sentir sus emociones”.

Al indagar sobre intervenciones basadas en la enseñanza de habilidades socio-emocionales de autorregulación, encontramos a nivel internacional el Mindfulness (en español, atención plena-conciencia plena) como respuesta a las necesidades del ser humano de hacerse cargo de sus emociones y regular su propia conducta a través de la meditación, siendo implementados en mayor medida en Estados Unidos y Canadá. En Colombia se creó en convenio con la organización Save the Children y la Universidad de los Andes el programa RESPIRA, el cual tiene como objetivo fomentar el aprendizaje socio-emocional a través de la práctica del Mindfulness en docentes y estudiantes del país. Este programa se ha implementado en los departamentos del Cauca y Nariño, y en algunas ciudades como Bogotá, Cali y Medellín obteniendo resultados positivos en cuanto a mayores niveles de atención, una reducción de los síntomas de ansiedad y depresión, una mayor regulación emocional (particularmente de la ira), una reducción de la agresión reactiva y un aumento en la escucha activa (RESPIRA, 2016).

Así mismo, podemos encontrar otras intervenciones a nivel nacional que tienen como objetivo potenciar las habilidades socio-emocionales en estudiantes y docentes. Aulas en Paz es un proyecto educativo que busca promover y generar la convivencia escolar pacífica a través del desarrollo de habilidades socio-emocionales en niñas y niños de primaria que rompan el ciclo de la violencia (Universidad de los Andes, 2015). Se desarrolla actualmente en ocho departamentos de Colombia, influyendo de manera significativa en la prevención de la agresión y la convivencia pacífica en el marco del pos-conflicto nacional. En el 2018, inició por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), un estudio internacional sobre habilidades socio-emocionales que reúne información sobre el desarrollo de 19 habilidades sociales y emocionales en estudiantes de 10 y 15 años de edad en varias ciudades y países alrededor

del mundo (entre ellos Colombia). El propósito de este estudio es recopilar información detallada sobre una variedad de habilidades sociales y emocionales como empatía, confianza, persistencia, curiosidad, etc. Asimismo, indaga sobre la perspectiva de padres, docentes y rectores sobre el desarrollo de estas habilidades, con el fin de mejorar la comprensión sobre los factores que se relacionan con el desarrollo de las mismas y cómo impactan los resultados sociales y académicos de los estudiantes (OCDE, 2018). Así pues, podemos decir que la enseñanza de habilidades socio-emocionales de autorregulación juega un papel fundamental en el curso del desarrollo de un individuo y a su vez de todos quienes se implican en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo desde el nivel individual hasta llegar a un estado macro como lo es el desarrollo de un país, para este caso, Colombia; que requiere que la formación académica y la emocional vayan de la mano.

Si abordamos la formación en habilidades socio-emocionales, entre ellas la autorregulación se estaría abriendo un campo de trabajo, que aportaría al mejoramiento de la sana convivencia y además favorecería los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela pues los estudiantes estarían en el ahora, con su atención puesta en el momento de aprendizaje. Así mismo, serían más conscientes de su ser, de las emociones que sienten, las sensaciones que estas les generan, las situaciones que las desencadenan y la manera en que reaccionan ante las mismas, docentes y estudiantes estarían en sintonía constante con sus procesos.

Un plan de acompañamiento a docentes con estrategias pedagógicas con base en el neurodesarrollo posibilita el acercamiento a herramientas psicoeducativas que le permiten potenciar en los niños habilidades socio-emocionales y de autorregulación. Así mismo, permite a

los niños elevar sus niveles de conciencia, disminuyendo formas negativas en el relacionamiento consigo mismo y con el otro.

6. Marco de referencia

6.1. Marco conceptual

6.1.1. Neurodesarrollo en etapa escolar

Cuando hablamos de etapa escolar nos referimos a la edad en la cual los niños-as inician su ciclo escolar desde el preescolar hasta la primaria. Para el caso del presente proyecto, se abordarán las edades entre 5 a 12 años en las cuales se encuentran los estudiantes de los grados pre-escolar a 4° de la sede primaria de la IEHVB.

Al referirnos al neurodesarrollo, volcamos nuestra mirada a los cambios a nivel neural que se dan en los niños-as en estas edades y las manifestaciones que estas involucran desde las diferentes áreas del desarrollo humano: socio-emocional, cognitivo, motricidad y lenguaje.

Tal como lo plantea López (2014) la primera etapa comprende entre los 0 y 6-8 años, y se caracteriza por presentar los grandes hitos del desarrollo, resumidos en bipedestación, marcha, adquisición del lenguaje y posteriormente, con el ingreso a la escuela, el acceso a las herramientas de lectura y escritura de manera formal (p. 266-267).

Al finalizar este periodo se ha culminado la activación del lóbulo frontal y se han consolidado las funciones ejecutivas (López, 2014). Estas últimas continuarán su desarrollo hasta

la edad adulta. Dichas funciones ejecutivas son aquellas que le permitirán a partir de ese momento autorregular su propia conducta y orientarla hacia una meta.

A partir de los 8 años hasta los 12 el cerebro infantil se organiza y reorganiza (segunda infancia y adolescencia), aparentemente se evidencia un estado de estabilidad. Los procesos de plasticidad cerebral se observan un poco más lentos (aunque no desaparecen) y se entra en una fase de construcción de datos y circuitos (...) Durante esta etapa las funciones relacionadas con lenguaje- lectura, decodificación fonológica, escritura- ya han sido lateralizadas y le permiten tener un procesamiento de la información secuencial o espacio temporal. (López, 2014).

También la inhibición se va desarrollando en esta etapa, definida como la habilidad para parar o frenar una conducta. Esta habilidad de inhibir o de frenar se va desarrollando durante el periodo anterior, pero en esta etapa el freno cerebral es especialmente importante, ya que su entrenamiento es el tiempo de pensar y de entrenar el autocontrol. Un lóbulo frontal capaz de inhibir, de frenar, de controlar la impulsividad hace que el niño desarrolle unas habilidades que antes no tenía y que ahora puede tener a su disposición (López, 2014. P. 271)

En cuanto al desarrollo cognitivo del niño, gracias a la maduración del lóbulo frontal, este puede realizar operaciones mentales y colocarse en un “escenario mental” ordenando de diferentes formas datos desde la propia experiencia y dándoles un significado (...) Para el caso del lenguaje se incrementa la semántica y este se complejiza. Se plasma su lenguaje interno en forma escrita mejorando la calidad de la redacción y las respuestas que da en los exámenes (López, 2014. P. 272).

Según López (2014), el área de las matemáticas también avanza significativamente, pues los niños comienzan a comprender la lectura que realizan de un problema matemático y a saber cómo resolverlo. Por su parte, el desarrollo emocional está dado por la necesidad de tener un lugar y hallar su grupo de pares, sentirse aceptado, seguro y amado; modulando más sus pensamientos para ejecutar el comportamiento. Se ponen de manifiesto algunas estrategias para la resolución de conflictos entre ellas: desconexión con el entorno, reinterpretación de los hechos, búsqueda de apoyo social, búsqueda de contextos nuevos. Aunque es común encontrar niños que aún se encuentran en la etapa anterior y usan la agresión física o verbal por carecer de inhibición. El sistema nervioso central ha añadido neuronas excitadoras e inhibidoras que permiten que el niño tome tiempo para pensar y actuar. A nivel social, los juegos cambian su estructura y significado. Aparecen los juegos de reglas con el otro (juegos sociales), se desarrolla el sentido de pertenecer a un grupo de pares, a tener popularidad, prestigio o estatus social; se aprenden habilidades que les permiten ganarse el respeto de pares y adultos.

Tal como plantea Stassen (2007) la consideración de Vigotsky, en esta etapa es necesaria la instrucción impartida por otros, pares y maestros, potenciando las habilidades del niño y relacionándolas con el conocimiento de la educación formal para que de esta manera se pueda dar el pensamiento.

6.1.2. Autorregulación emocional

Según la categoría anterior podemos definir la autorregulación como un proceso que se va desarrollando a lo largo de la primera y segunda infancia, se modifica a la par de los cambios neurológicos del niño y que tiene una influencia de factores extrínsecos como los grupos sociales debido a los requerimientos de estos a los cuales los niños-as quieren acceder en determinadas edades. A continuación realizaremos un recorrido a través de diferentes autores para definir este concepto que nos convoca y la manera en qué se desarrolla a lo largo de la evolución y modificación de las estructuras neurales.

Aldrete, Carrillo et al. (2014), retomado varios autores (Rothbart & Posner ,2003; Vohs y Baumeister, 2004; Lewis y Todd, 2007), plantean el concepto de autorregulación como la capacidad de modular y modificar respuestas–emocionales y cognitivas–, por demandas específicas (p.200).

En revisiones realizadas por Saiz, Carbonero et al. (2012) se encuentran discrepancias en cuanto a la definición de autorregulación. Algunas investigaciones la incluyen dentro de la metacognición mientras que en otras se le considera un constructo aparte con una validez mayor; incluyendo en estos últimos componentes sociales y emocionales.

Algunos autores consideran importante destacar el papel que juega el primer año de vida como enrutador de las habilidades de autorregulación y la manera en que esta va evolucionando y creando conexiones neurológicas que favorecer la inhibición.

Durante el primer año se observa una regulación fisiológica de estados del cuerpo, la cual posteriormente se relaciona con la atención y acompaña la conducta de la emoción con el objetivo de adaptarse biológicamente. Lo anterior favorece en el niño posponer los actos deseados para posteriormente alcanzar metas individuales y adaptarse socialmente (Aldrete, Carrillo et al. 2014, p. 201)

La autorregulación inicia como un control externo para posteriormente convertirse en interno. Por tal, debemos diferenciar regulación de autorregulación. La primera es más reactiva, con menos voluntad y control del individuo, mientras que la segunda, parte del interior del ser, de manera voluntaria aunque no precisamente consciente; además implica un esfuerzo en la regulación para controlar la emoción y la cognición cuando esta se da de manera adaptativa (Aldrete, Carrillo et al. 2014, p. 201).

Rothbart, Ellis y Posner, (2004), definen la autorregulación como una parte del temperamento; aunque este hace parte de la biología con la cual nace un individuo, la autorregulación se construye y moldea según los procesos intrínsecos (neurobiológicos y neuropsicológicos) y factores extrínsecos (influencia de la interacción y los contextos) según los esquemas socioculturales y socioeconómicos en los que esté inmerso (Aldrete, Carrillo et al. 2014, p. 201).

Es importante indagar y estar alerta durante el primer año de vida del niño, en el cual se observan algunas alteraciones que podrían dar cuenta de posteriores dificultades en los procesos de autorregulación emocional. Dificultades con el ciclo sueño-vigilia, la calidad del llanto, la

demora para consolarse, entre otros, son indicios que podrían indicar alteraciones a futuro en los procesos de autorregulación.

Aún más atrás, durante la gestación, los procesos de regulación inician con los ciclos de actividad e inactividad de la madre, se establecen las redes neurales que posteriormente regularan los ciclos de sueño-vigilia

Van den Bergh y Mulder (2012) reportaron que los fetos con transición sincronizada de sueño quieto a sueño activo, en etapas posteriores del desarrollo, presentaron mejor autorregulación en comparación con los fetos que no presentaron ese patrón, posiblemente porque son más sensibles a las influencias prenatales y posnatales (Aldrete, Carrillo et al. 2014, p. 202).

Según la revisión realizada por Aldrete, Carrillo et al. (2014), se puede definir el desarrollo de la autorregulación en tres fases o etapas:

1. Red de atención nombrada como alerta, la cual incluye formación reticular, estructuras del tálamo y locus coeruleus. Esta red mantiene la sensibilidad para el estímulo entrante, siendo una atención de tipo reactiva. Durante el periodo neonatal aparece una estrategia de regulación la cual se denomina auto-calmarse, a través del roce de diferentes partes del cuerpo o chupetear lo cual le permite reducir los niveles de estimulación.
2. Etapa de orientación o sistema posterior. Es una red que se distribuye a través del lóbulo parietal posterior, colículo superior, mesencéfalo y núcleo pulvinar del tálamo. Alrededor

de los cuatro meses, el bebé se orienta y puede seleccionar la información de un estímulo sensorial, lo cual le permitirá la edad de cinco o seis meses la atención focalizada. Aparece la estrategia de regulación denominada de enganche, en la cual el bebé es capaz de quitar su atención de un estímulo que le parece molesto.

3. Etapa ejecutiva o sistema anterior. Aparece entre los nueve y doce meses de edad. Está constituida por corteza prefrontal dorsolateral, cíngulo anterior y ganglios basales. El niño es capaz de enfocar su atención a un solo objeto, inhibiendo información irrelevante y posteriormente aumentando tiempos sostenidos de atención. “Junto con la aparición de la tercera red emerge la estrategia de autorregulación sensorio-motora que consiste en la capacidad de alejarse del estímulo que le provoca ansiedad” (Ekas et al., 2013).

Los autores Aldrete, Carrillo et al. (2014), citando a Tucker, Derryberry et al (2000) y a Geva & Feldman (2008) definen:

Se ha propuesto una concepción integral del desarrollo de la autorregulación, principalmente con base en tres sistemas cerebrales: tallo cerebral, sistema límbico y regiones frontales, que en conjunto representan un sistema jerárquico vertical (...).

Posterior a estos procesos aparece el sistema sensorio-motor que da paso a la conducta voluntaria e influye en las conductas de autorregulación. Si el desarrollo de este sistema sensorial falla, se originan dificultades con la inhibición (Aldrete, Carrillo et al. 2014, p. 204).

Eisenberg et al. (2007) plantea la regulación emocional de los bebés como técnicas que usan para controlar sus sensaciones, estados fisiológicos y motivaciones. Cuando la actividad voluntaria del bebé se integra con el desarrollo de la regulación cognitiva y emocional, se habla de

los primeros esquemas de autorregulación, donde aparecen las Funciones Ejecutivas (FE) con un papel protagónico. (Aldrete, Carrillo et al. 2014,)

Por otra parte Atance & O'Neill (2005) indican que según la edad de los niños existen diferencias en la adquisición de las habilidades de autorregulación. Durante los tres o cuatro años se inicia con el desarrollo de las conductas de inhibición (Carlson & Moses, 2001), a partir de los cuatro o cinco años los niños comprenden por qué se deben inhibir las conductas impulsivas. En niños con dificultades a nivel cognitivo y/o de entornos desfavorecidos se debe realizar un entrenamiento explícito en estas habilidades de autorregulación que favorezcan su desarrollo, pues estas pueden no desarrollarse de manera natural (Saiz, Carbonero et al. 2012)

En la investigación realizada por Saiz, Carbonero et al (2012), se plantea:

Diversos estudios (Diamond, Barnett, et al 2007) han revelado como este tipo de alumnado tiende a desarrollar más conductas impulsivas y menos reflexivas en la resolución de problemas. Por lo que el desarrollo de las habilidades de auto-control mejorará la adquisición de respuestas de inhibición y por ende de reflexión hacia la tarea (Butler, Beckingham et al 2005; Cleary & Zimmerman, 2004; Diamond, Barnett, et al, 2007).

Podemos concluir que la autorregulación es un proceso que se desarrolla desde el momento mismo de la gestación hasta años posteriores, donde los cambios neurológicos están presentes modificando las estructuras de SNC que facilitaran la inhibición y ayudaran al sujeto a tener control sobre sus propios actos y emociones, influyendo en las áreas sociales, emocionales y de aprendizaje del ser humano.

6.1.3. Factores extrínsecos proximales y distales y su relación con los procesos de Autorregulación

Como hemos mencionado con anterioridad, dentro del desarrollo de la autorregulación convergen diversos factores que favorecen su plena construcción. Por un lado están los componentes genéticos y hereditarios de las bases neurobiológicas y a su vez, todo el sustrato social y de la experiencia que provee el medio en el cual el niño crece y se desarrolla.

Si retomamos el modelo ecológico de desarrollo biopsicosocial de Bronfenbrenner, podemos encontrar que los entornos en los cuales el niño crece proveen una cantidad significativa de experiencias que les permiten desarrollar las pautas de autorregulación y que además las relaciones entre los diferentes contextos también tienen implicaciones en las mismas.

Si citamos a Alfred & Balwin (1992) y a Treyvaud et al (2012), nos encontramos factores extrínsecos al individuo que influyen de manera directa y/o indirecta en el desarrollo del niño. Factores distales y proximales que interrelacionados se afectan los unos a los otros. Como lo es el caso de la pobreza, que si se suma a dificultades emocionales en la madre influyen de manera proximal a través de la irritabilidad emocional de la última. (Aldrete, Carrillo et al. 2014).

Los factores extrínsecos distales para el desarrollo de la autorregulación se pueden agrupar en económicos y sociales, mediados por la cultura. Algunos de estos son: el ingreso económico de la familia, estructura familiar, inequidad social, acceso a la salud y a la educación, empleo parental,

tasas de violencia, alimentación de la madre y del hijo, rezago social, nivel socioeconómico, redes de soporte social, caos familiar, clima social y político de la comunidad, por señalar algunas (Aldrete, Carrillo et al. 2014. P. 205).

En el caso de la pobreza, como mencionan Aldrete, Carrillo et al (2014), se relaciona con partos prematuros y con niños de bajo peso al nacer, lo cual incrementa el riesgo de daño en la materia blanca del SNC y esto a su vez se traduce en poca autorregulación (Jansen et al., 2009).

Uno de los factores extrínsecos proximales más importantes es el ambiente en casa, este se puede describir como la variedad de actividades diarias e interacciones sociales, la provisión de material apropiado para jugar, las prácticas parentales y el clima emocional familiar (Aldrete, Carrillo et al, 2014. P. 205).

Las prácticas parentales y el clima emocional familiar son los que tienen mayor influencia en el desarrollo de las habilidades de regulación emocional en los niños. Entre las prácticas parentales favorables podemos encontrar los cuidados maternos: tacto, olor, frecuencia de acercamientos y caricias, respuesta positiva frente a las necesidades del niño. Lo anterior influye en la consolidación de los biorreguladores autonómicos que posteriormente, según lo expuesto por Aldrete, Carrillo, et al. (2014)“ moldean el funcionamiento del eje hipotalámico-pituitaria adrenal, patrones de apego seguro y en consecuencia, la regulación cognitiva y emocional” (p. 206).

Para Gázquez, Pérez et al (2011) uno de los factores proximales más importantes que favorece o limita el desarrollo de la autorregulación es la sensibilidad materna, la cual influye en

la manera en que el niño resuelve los conflictos y se ajusta socialmente. Así mismo, una madre sobreprotectora también limita la autorregulación y establece en el niño un papel de víctima y una madre con depresión genera un comportamiento de acosador en el niño.

Cabe entonces concluir que los contextos y la manera en que estos se relacionan, influyen de manera positiva o negativa, según sea el caso, para potenciar el desarrollo de la regulación y autorregulación del niño. Teniendo la madre un rol fundamental en el aprendizaje y desarrollo de los niños pues es esta (en la mayoría de los casos) la cuidadora primaria y quien se encarga de proveer los cuidados y afectos que el niño necesita.

6.1.4. Estrategias pedagógicas que promueven la autorregulación emocional

6.1.4.1. Mindfulness

A través de los años, en diferentes culturas, en especial en aquellas milenarias orientales se han desarrollado prácticas de la meditación. Prácticas que nos enseñan el camino que debemos seguir para alcanzar el ideal humano con unos principios de vida orientados al desarrollo de la espiritualidad. (Sánchez, 2011. P. 226)

En una revisión realizada por Sánchez (2011) menciona algunas filosofías orientales encaminadas a la meditación. Entre ellas podemos mencionar el budismo (que significa meditación) el cual consiste en la iluminación y la liberación espiritual de posesiones. También aparece el Yoga que significa “unión” y tiene como fin la autorrealización y la unión de la mente

con el objeto. Así mismo, el sufismo practica la autorrealización a través del conocimiento, el amor y la consagración. En cada uno de los anteriores se toma la meditación como el eje principal para alcanzar el objetivo particular siendo esta un proceso de autorregulación emocional, de atención y concentración.

Lavilla et al. (2008), sostiene que:

El mindfulness es, por tanto, una forma de meditación entre otras que se han desarrollado a lo largo del tiempo y su práctica se basa en las técnicas de meditación (observar de forma concentrada); pero a diferencia de la meditación más clásica no implica una reflexión o profundización mental sobre un tema, no implica pensar sobre algo, sino solo experimentar, notar, sentir...sin ir más allá. Es algo muy sensorial, no intelectual ni espiritual (Garijo, 2017)

Las anteriores culturas influyeron en occidente, inicialmente en Estados Unidos con el movimiento hippie y fueron evolucionando hacia nuevos constructos basados en la meditación y en la relajación. Es así como surgió el Mindfullnes, la cual busca alcanzar un estado de conciencia a través de la meditación. Durante los años setenta se comienzan a investigar las implicaciones que tiene en las áreas de la salud, educación y negocios, observando beneficios posteriores a su práctica tales como disminución de síntomas físicos de dolor en algunas enfermedades como artritis o alcoholismo. En el área educativa tiene como objetivo aumentar la atención-concentración (Sánchez, 2011).

Mazzola (2014), plantea cinco aspectos esenciales del mindfulness: actuar con atención, describir, no reactividad, aceptar sin juzgar, observar.

El siguiente esquema presenta las características de este proceso de conciencia:

Mindfulness – Conciencia plena, ampliada mediante meditación regular		
Tradiciones orientales (hinguismo, budismo, sufismo)	Flow experience Insight	Momento presente Momento a momento
Fenomenología	Autorregulación	Atención
Medicina conductual	Aceptación Awariness: Sentimientos Pensamientos Emociones	Intención, actitud desprejuiciada

Tabla 1. *Nota:* La anterior tabla es tomada de “Meditación, mindfulness y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura” Sánchez, 2011. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 14, (2), 2011. Copyright.

En un meta-análisis realizado por Moulton (2008) encuentra coincidencia en cuanto al mindfulness como un momento de conciencia sobre el momento actual y la autorregulación emocional.

Por lo tanto, en el ámbito educativo esta práctica tiene también su cometido como lo plantea Garijo (2017) citando a Shantum, (2010) :

Cada vez resulta más evidente el importante papel que desempeña la plena conciencia o el mindfulness (como se conoce en el ámbito de la psicología) en el campo

de la educación. No solo desarrolla la atención y la comprensión cognitiva y emocional, sino que intensifica también la coordinación y la consciencia corporal, al tiempo que mejora las habilidades y la consciencia interpersonal. (p.7).

Levilla et al (2008) nos plantean cuales son los beneficios de la práctica del mindfulness; tenemos: reducir distracciones o aumentar la concentración, reducir automatismos, minimizar los efectos negativos de la ansiedad, aceptar la realidad tal y como es, disfrutar del momento presente, potenciar nuestra autoconciencia, reducir el sufrimiento, evitar o reducir la impulsividad.

Entre los beneficios cognitivos, diversos autores como Roeser, Skinner, Beers y Jennings (2012), muestran la eficacia del entrenamiento de mindfulness para conseguir hábitos de la mente tales como: regular las emociones, reunir diversas informaciones a través de los sentidos, ser flexible a la hora de resolver problemas, así como asistir a otros con empatía y compasión. Otros autores como Willis y Dinehart (2013) constatan la relación entre el mindfulness y la regulación e incremento de la atención. Burke (2009), también mostró los beneficios de aplicar esta práctica, ya que incrementaban las funciones ejecutivas en los niños de 4 y 5 años (Garijo, 2017. P. 18).

Así mismo, diversos autores plantean otros beneficios a nivel emocional y cambios en el funcionamiento del cerebro a nivel bioquímico como incremento en la actividad del lóbulo frontal izquierdo, donde se encuentran las emociones positivas. Del mismo modo, los niños que usan la mediación tienen mayores habilidades imaginativas y creativas (Garijo, 2017)

En el meta-análisis realizado por Garijo (2017) se recogen los beneficios concluidos de diversas investigaciones en el ámbito educativo respecto a la práctica del mindfulness. Además de los anteriormente citados, podemos encontrar: reducción del estrés, incremento de la empatía, compasión y felicidad y la regulación emocional.

Como podemos ver, el mindfulness es una práctica que conlleva múltiples beneficios para niños y adultos y que desarrollada de manera ordenada y sistemática favorece la adquisición de habilidades de autorregulación emocional, entre otras.

En diversos lugares del mundo se han implementado programas especializados que tienen el mindfulness como eje central y que han evidenciado resultados positivos.

En España surge en el año 2010 el programa “Aulas Felices” que usa el mindfulness y las fortalezas personales como pilares básicos de su intervención; se basa en cinco principios generales: actitud positiva de los docentes, crear condiciones de aprendizaje que permitan fluir, promover más la calidad que la cantidad, usar metodologías estimulantes y variadas y aprovechar programas que desarrollen fortalezas personales. También encontramos el programa Escuelas Conscientes en Valencia, el cual busca desarrollar habilidades emocionales, cognitivas y de interacción en la familia y la escuela. Se basa en la práctica del mindfulness y la compasión. Para este programa es fundamental que los docentes tengan entrenamiento y dominen las técnicas del mindfulness antes de trabajar con los estudiantes. En Cataluña encontramos el programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas en el Aula) cuyo objetivo es desarrollar la competencia relajatoria de alumnos y docentes para “Mejorar la metodología y la didáctica (innovación pedagógica). Disminuir el estrés y el malestar docente (salud). Mejorar el clima de

aula y de centro (convivencia). Desarrollar la inteligencia emocional (interioridad). Favorecer el rendimiento académico (aprendizaje)” (Sánchez, 2011).

En Colombia se ha desarrollado el programa RESPIRA que busca llevar la práctica del mindfulness a los colegios del país fomentando el aprendizaje socio-emocional y el bienestar docente y estudiantil, buscando así disminuir notablemente los índices de violencia escolar presentados en los diferentes niveles educativos debido a múltiples causas, entre ellas el agotamiento laboral de los docentes (Rüst, 2016).

Desde 2005, 14 estudios realizados en diferentes contextos de programas que directamente enseñan mindfulness a estudiantes han demostrado una variedad de beneficios cognitivos, sociales y psicológicos para estudiantes de primaria y secundaria. Estos incluyen mejoras en la memoria de trabajo, atención, habilidades sociales y académicas, regulación emocional y autoestima, tanto como mejoras auto-reportadas en estados de ánimo y disminución de ansiedad, estrés y cansancio.” Mindfulness. (Meiklejohn et al, 2012).

Retomando los diversos estudios realizados acerca del mindfulness y sus beneficios sobre la autorregulación en los individuos, encontramos que Moulton (2008) en su meta-análisis sobre meditación y funcionamiento cognitivo identifica el mindfulness como la conciencia del momento presente y de autorregulación del proceso atencional. Otros estudios, dan cuenta además de diferencias y cambios a nivel de la corteza prefrontal del cerebro en meditadores entrenados y no entrenados, resultando una disociación neural entre las formas de autoconciencia, mayor concentración de materia gris en la ínsula anterior derecha (Sánchez, 2011).

En síntesis, se encuentra que existen evidencias sobre plasticidad cerebral y actividad en particular del área prefrontal, el hipocampo y las ondas alpha (lado izquierdo anterior) y theta (zona frontal media) asociada a las prácticas de meditación en relación a la conciencia interoceptiva, emociones positivas y atención (Sánchez, 2011, p 238).

Como nos explica Lavilla et al. (2008), con la práctica de la atención plena se ejercitan todos los sentidos, ya que trata de captar todo lo que se pueda a través de todos los canales de percepción. (...) Cada uno de estos diferentes tipos de percepción está relacionado con la activación de zonas diferentes de nuestro cerebro. Por ejemplo: la interocepción está relacionada con la corteza somatosensorial y con la ínsula. La percepción interpersonal está relacionada con las neuronas espejo y el córtex prefrontal. Los cinco sentidos clásicos (vista, oído, tacto, gusto y olfato) están relacionados con el córtex posterior. Es decir, en el ejercicio de la atención plena se estimulan y activan de forma muy especial las ocho vías de entrada de estimulación (Garijo, 2017).

Es importante entonces realizar un entrenamiento en mindfulness a los niños en edad escolar, pues según lo desarrollado hasta el momento, esto les permite desarrollar la autorregulación no solo emocional sino además atencional y cognitiva, favoreciendo así sus habilidades académicas, sociales y personales.

En resumen, a través de la práctica de mindfulness conseguimos pensar en las emociones como simplemente lo que son, emociones, sin juzgarlas como buenas o malas, y aceptándolas tal y como son. Esa aceptación es la que nos llevará a su regulación y a una relajación inmediata (Garijo, 2017).

6.1.5. Convivencia escolar

Nos referimos a la convivencia escolar pues es un aspecto que se afecta cuando en los estudiantes de una institución educativa no se observan estrategias de autorregulación emocional, pues los conflictos que allí se presentan se abordan de manera reactiva desde las diferentes partes involucradas.

Los problemas de convivencia afectan no solo las instalaciones educativas, sino que además pueden trascender más allá de las mismas y llegar a instancias impensables que afectan a los miembros de una comunidad. Durante los últimos años con el auge de los medios de comunicación, las dificultades en la convivencia escolar se han magnificado y convertido en el centro de atención (Gázquez et.al, 2011).

Las dificultades en la convivencia escolar no nacen solo allí, tienen sus raíces en el ámbito familiar donde según Gazquea et al. (2011) retomando a Georgiou (2008):

Las características maternas van a influir en el desarrollo de problemas en la convivencia y en su relación con los otros. La sensibilidad materna se relaciona positivamente con el ajuste del niño a la escuela (es decir, el logro y la adaptación social), mientras que el mismo factor se relacionó negativamente con la agresión en la escuela (bullying). La sobreprotección por parte de la madre, se asocia con el desempeño del papel de víctima por parte de los niños, mientras que la depresión por parte de las madres se relaciona tanto con la presencia de un hijo víctima como con el comportamiento de acosador por parte del niño.

Investigaciones realizadas en España evidencian que entre el 45-48% de los jóvenes experimentan bullying en la escuela, lo cual indica una necesidad importante de intervenir las dificultades en la convivencia escolar. Esta intervención orientada no solo hacia los estudiantes sino también a maestros y familias, pues es en ambos contextos donde se generan dichas alteraciones (Gázquez, 2011).

En nuestro país también encontramos múltiples formas de conflicto que se incluyen en la sociedad y por lo tanto dentro de las instituciones educativas. Encontrándose allí situaciones como peleas, agresiones físicas y verbales, sometimientos, hurtos, entre otros. Estas vividas desde diferentes entornos por niños y jóvenes y muchas veces naturalizadas como la única forma de solucionar los conflictos que se presentan en las interacciones sociales.

En una revisión realizada por Arredondo (2015), se encuentra que las dificultades en la convivencia escolar pueden responder a varias causas; entre ellas tenemos la falta de motivación de los estudiantes, metodologías inapropiadas por parte de los docentes, poca preparación de los docentes en manejo de grupo y resolución de conflictos en el aula. Todo lo anterior sumado a las dificultades en la autorregulación de los estudiantes lo cual empeora las situaciones de conflicto en el aula.

Fernández (2004) plantea que un ambiente de aprendizaje adecuado puede solucionar dichos conflictos en el aula. “Una convivencia que permita un buen desarrollo de los aprendizajes

de los alumnos y unas relaciones interpersonales positivas supone trabajar el clima de centro, como objetivo central” (Arredondo, 2015).

Por lo anterior el trabajo centrado en formar habilidades de autorregulación emocional que favorezca en los estudiantes la solución adecuada de conflictos dentro y fuera del aula, influye directa y positivamente en la convivencia escolar, incrementando las posibilidades de diálogo, aceptación y comunicación entre los partícipes del acto educativo.

Teniendo en cuenta que en la actualidad el manejo de las sanciones o correcciones pedagógicas se da desde lo punitivo o reactivo más que lo formativo, se puede decir que estudiantes y docentes viven en conflicto permanente al no hallar un punto de encuentro en la resolución pacífica de los conflictos.

Se ha descuidado el aprender a convivir y el aprender a ser y esto ha conllevado a que se recurra más a las vías sancionatorias o punitivas en el manejo o regulación de los conflictos y comportamientos violentos, cuando, por el contrario, se debieran buscar alternativas creativas de no violencia (Villalba, 2015).

La solución de conflictos debe estar inmersa en cada currículo escolar, pues educar no es solo impartir conocimientos en diferentes áreas académicas, sino que además implica la formación en valores y habilidades sociales. Familia y escuela tomadas de la mano para dar respuesta a esta necesidad tan urgente en Colombia, donde niños y adolescentes desarrollan un sentido social y de alteridad basado en el respeto por la diversidad. Desafortunadamente como lo plantea Villalba

(2015), actualmente se observa cómo desde las prácticas curriculares se ha subvalorado la formación desde el saber ser y el saber convivir, incidiendo esto en el abordaje reactivo y no formativo que se le da a la resolución de conflictos lo cual obstaculiza la creación de una cultura de paz.

Tal como lo expresa Goleman (1995), retomado por Villalba (2015): “Quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás”.

Sin embargo no es desconocido para todos, que los docentes muchas veces carecen de las herramientas adecuadas para intervenir los conflictos de una manera constructiva y propositiva y hacen lo que conocen y creen que ha funcionado por mucho tiempo.

En Colombia se desarrolló a partir del año 2005 el programa denominado Aulas en Paz, el cual tiene como objetivo “promover la convivencia y prevenir la agresión a través del desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de 2° a 5° de primaria y en sus familias” (Jiménez, Lleras, Nieto, 2010). Los anteriores autores retoman los aspectos fundamentales de este programa, tomando como referencia los conceptos de ciclo de violencia que dice que quienes están expuestos a violencia durante su niñez tienen mayor riesgo de desarrollar conductas agresivas y repetir estas conductas en su vida adulta. Se incluyeron tres componentes: 1. Currículo desde 2° hasta 5° donde se aprendía a resolver conflictos de manera pacífica; 2. Grupos focales de estudiantes con mayores conductas agresivas junto con estudiantes con mayores conductas pro-sociales; 3. Transferencia y acompañamiento a las familias, en especial aquellas que requieren un mayor apoyo.

El programa Aulas en Paz obtuvo varios logros significativos en pro de la disminución de la violencia escolar, entre los cuales podemos encontrar: disminución de niveles de agresión e indisciplina en el aula, aumento en conductas pro-sociales, mayor integración al grupo de estudiantes que al inicio de la aplicación del programa decían no tener amigos (Jiménez et al. 2010).

“La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes” (Mockus, 2002, citado por MEN (2013)).

6.2. Marco legal o normativo

El presente trabajo se sustenta en varios acuerdos realizados a nivel internacional, nacional e institucional. A continuación, se presentará esta información planteando los aportes dados desde diversos ámbitos, yendo de lo macro a lo micro.

Durante el año 2015 se plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales buscan adoptar metas a nivel mundial para erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar la paz y la prosperidad. Entre ellos se encuentran dos a los cuales se hará especial referencia debido a los objetivos del trabajo de intervención. El primero de ellos es el número 4 que plantea la educación de calidad y el segundo es el número 16, paz, justicia e instituciones sólidas.

En el objetivo de calidad educativa, Luzón y Sevilla (2015) plantean la calidad educativa, permanente e inclusiva como el eje principal de este objetivo. Así mismo el acceso igualitario para hombres y mujeres a la formación profesional.

Como es sabido, además de su relación con la dignidad y la libertad de las personas, la educación es un medio fundamental para salir de la pobreza, para integrarse mejor en la propia comunidad, para el empoderamiento y para el disfrute de otros derechos. También es un medio para conseguir la paridad y superar las desigualdades y las situaciones de vulnerabilidad en la que se encuentran determinados grupos humanos (Luzón y Sevilla, 2015).

En el objetivo 4 se plantea en una de sus metas:

“De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, **la promoción de una cultura de paz y no violencia**, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

En el objetivo 16 denominado Paz, Justicia e Instituciones Sólidas se plantea que “La sostenibilidad del planeta implica necesariamente sociedades pacíficas e inclusivas, donde la justicia sea patrimonio de todos” (Gamboa, 2015). Por lo tanto educar para la paz, a través de la

formación de habilidades de autorregulación emocional genera un aporte inmensurable a la consecución de dicho objetivo mundial.

Anterior a la declaración de los ODS y posterior a la Declaración de los Derechos Humanos y la Constitución Política Colombiana, se establece en Colombia la Ley 115 (1994) o Ley General de Educación, que plantea las disposiciones generales para regular el Servicio Público de la Educación. La anterior Ley en su artículo 21, contempla como objetivo de la educación básica primaria la formación en valores para la convivencia en una sociedad democrática y pluralista. En el artículo 87 se establece la normatividad para la consolidación de los manuales de convivencia, en los cuales se definen los derechos y obligaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

Posterior a la Ley 115, en el año 2013 se crea en Colombia la Ley 1620 o Ley de Convivencia Escolar por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. En su artículo 4, numerales 3, 4, 5, 6 y 7, se establece la formación y el fortalecimiento de la educación en y para la paz a través de la promoción del desarrollo de estrategias, programas y actividades que favorezcan la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos a través de sus principios rectores: participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad.

Así mismo, en su artículo 12, se plantean los requisitos para la conformación del Comité Escolar de Convivencia, el cual tiene como funciones, entre otras, identificar, documentar, analizar y resolver los conflictos que se presenten entre docentes y estudiantes, directivos y estudiantes, entre estudiantes y entre docentes; liderar el desarrollo de estrategias e instrumentos destinados a promover y evaluar la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

En el artículo 21 se establece la creación y funciones del Manual de Convivencia Escolar, el cual había sido definido en la Ley 115 y que define los derechos y obligaciones de los estudiantes de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, a través de los cuales se rigen las características y condiciones de interacción y convivencia entre los mismos y señala el debido proceso que debe seguir el establecimiento educativo ante el incumplimiento del mismo.

La IEHVB retoma la legislación anterior en su Pacto por la Convivencia Escolar (Manual de Convivencia Escolar) planteando diversas acciones que favorezcan la promoción y prevención de la violencia escolar, así mismo generando estrategias de intervención (correctivos pedagógicos) cuando se presentan situaciones de conflicto, entre las cuales encontramos según la gravedad o reincidencia de la falta: amonestación verbal, amonestación escrita, notificación a los acudientes, jornadas de reflexión (en la cual se realizan actividades de reflexión dentro de la IE buscando que el estudiante asuma compromisos de cambio), acta de seguimiento de convivencia, acta de suspensión temporal de clase por convivencia, acta de aviso por convivencia, acta de matrícula condicionada por convivencia, desescolarización, cancelación del contrato de matrícula. Cada una de las anteriores acciones enmarcadas en un protocolo o debido proceso establecido por la IE.

Se puede concluir que existen los fundamentos legales que sustentan la importancia del desarrollo de un plan de acompañamiento a docentes que posibiliten el desarrollo de estrategias de autorregulación, posibilitando el logro de los objetivos propuestos a nivel internacional, nacional e institucional.

7. Desarrollo de la propuesta

7.1. Población Objetivo

Para efectos del presente proyecto se abordará la sede primaria de la IEHVB donde se encuentran los grados preescolar (cuatro grupos), primero (cuatro grupos), segundo (cuatro grupos), tercero (cuatro grupos) y cuarto (cuatro grupos) con un promedio de 39 estudiantes por grupo. En esta sede se cuenta con 20 docentes, 10 en la jornada de la mañana y 10 en la jornada de la tarde. También se encuentra la docente de apoyo pedagógico quien aborda de manera individual a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y brinda algunas recomendaciones para el trabajo en el aula con los mismos. La institución cuenta con psico-orientador en la sede de bachillerato quien apoya los procesos socio-emocionales de los estudiantes que se le remiten. Actualmente existe poca formación a los docentes por parte del personal de apoyo en cuanto a manejo de dificultades emocionales y de autorregulación de los estudiantes, lo cual implica que los primeros utilicen las mismas estrategias para solucionar los conflictos que se presentan.

7.2. Estrategias-Actividades-Tareas-Recursos

Para el desarrollo del proyecto se realizarán diversas actividades y/o estrategias encaminadas a alcanzar el objetivo propuesto para el mismo; las cuales se orientan principalmente a la formación de docentes y la elaboración de un plan de acompañamiento que brinde estrategias para la enseñanza de habilidades de autorregulación emocional. Se pretende realizarlo inicialmente en un plazo de

seis meses, pero posteriormente estos tiempos pueden disminuir según las necesidades y características de las Instituciones Educativas donde se implemente.

Matriz de priorización de Marco Lógico										
Problemas específicos (causas)	Objetivos específicos	Productos- resultados específicos	Actividad/es y/o Estrategia/s	Nro. de Actividades y/o Estrategias	Nro. de personas a impactar	Tarea/s	Medios y fuentes de verificación	Recursos		
								Físicos	Humanos	Logísticos
Los docentes de la IE Hernán Villa Baena-Sede Primaria desconocen la relación entre el neurodesarrollo y los procesos de autorregulación emocional en sus estudiantes	Dar a conocer a los docentes de la IE Hernán Villa Baena-Sede Primaria la relación entre el neurodesarrollo y los procesos de autorregulación emocional en sus estudiantes.	Proceso de formación con directivos y docentes Los docentes de la IE Hernán Villa Baena-Sede Primaria conocen la relación entre el neurodesarrollo y los procesos de autorregulación emocional en sus estudiantes.	Taller reflexivo-formativo docentes y directivos sede primaria.	1	20	<ul style="list-style-type: none"> Gestión y solicitud de espacios físicos y temporales (30 minutos) Elaboración de planeación del taller. (1 hora) Elaboración de diapositivas y otros materiales. (3 Horas) Ejecución del taller con docentes y directivos de la sede primaria. 	-Documento con contenido teórico-práctico del taller. -Diapositivas -Listado de asistencia. -Registro fotográfico	Auditorio o biblioteca de la Institución Educativa.	Formador-especialista en neurodesarrollo y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> Video Beam Computador Sillas Materiales para el desarrollo de las actividades del taller. Material con información del taller.

						(1hora-30 minutos)				
Los docentes de la IE Hernán Villa Baena-Sede Primaria desconocen la influencia de los factores extrínsecos proximales y distales que influyen en el desarrollo de las habilidades de autorregulación de sus estudiantes	Dar a conocer a los docentes de la IE Hernán Villa Baena-Sede Primaria la influencia de los factores extrínsecos proximales y distales que influyen en el desarrollo de las habilidades de autorregulación de sus estudiantes.	Los docentes de la IE Hernán Villa Baena-Sede Primaria conocen la influencia de los factores extrínsecos proximales y distales que influyen en el desarrollo de las habilidades de autorregulación de sus estudiantes.	Taller reflexivo-formativo docentes y directivos sede primaria.	1	20	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión y solicitud de espacios físicos y temporales (30 minutos) • Elaboración de planeación del taller. (1 hora) • Elaboración de diapositivas y otros materiales. (3 horas) • Ejecución del taller con docentes y directivos de la sede primaria (1 hora-30 minutos) 	-Documento con contenido teórico-práctico del taller. -Diapositivas -Listado de asistencia. -Registro fotográfico	Auditorio o biblioteca de la Institución Educativa.	Formador-especialista en neurodesarrollo y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Video Beam • Computador • Sillas • Materiales para el desarrollo de las actividades del taller. • Material con información del taller.

<p>Los docentes de la IE Hernán Villa Baena-Sede Primaria desconocen los alcances de técnicas basadas en evidencia científica que pueden ser usadas con los estudiantes para promover la autorregulación emocional</p>	<p>Dar a conocer a los docentes de la IE Hernán Villa Baena-Sede Primaria los alcances de técnicas basadas en evidencia científica que pueden ser usadas con los estudiantes para promover la autorregulación emocional.</p>	<p>Los docentes de la IE Hernán Villa Baena-Sede Primaria conocen los alcances de técnicas basadas en evidencia científica que pueden ser usadas con los estudiantes para promover la autorregulación emocional</p>	<p>Taller reflexivo-formativo docentes y directivos sede primaria.</p>	<p>1</p>	<p>20</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión y solicitud de espacios físicos y temporales (30 minutos) • Elaboración de planeación del taller. (1 hora) • Elaboración de diapositivas y otros materiales. (3 horas) • Ejecución del taller con docentes y directivos de la sede primaria (1 hora-30 minutos) 	<p>-Documento con contenido teórico-práctico del taller. -Diapositivas -Listado de asistencia. -Registro fotográfico</p>	<p>Auditorio o biblioteca de la Institución Educativa.</p>	<p>Formador-especialista en neurodesarrollo y aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Video Beam • Computador • Sillas • Materiales para el desarrollo de las actividades del taller. • Material con información del taller.
<p>Los lineamientos del manual de convivencia de la IE Hernán Villa Baena para que los docentes puedan hacer uso de</p>	<p>Diseñar una estrategia que le permita a los docentes de la IE Hernán Villa Baena incorporar a sus prácticas los</p>	<p>Existen unos lineamientos para ser incorporados en el Manual de Convivencia de la IE Hernán Villa Baena, para que los</p>	<p>Construcción y socialización plan de acompañamiento.</p>	<p>1</p>	<p>20</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión y lectura del Manual de Convivencia (3 horas) • Identificación de estrategias de manejo planteadas en el Manual de 	<p>-Documento con estrategias identificadas en el Manual de Convivencia de la IE. -Documento con contenidos y forma del plan de</p>	<p>Auditorio o biblioteca de la Institución Educativa.</p>	<p>-Formadora -Coordinadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Video Beam • Computador • Sillas • Materiales para el desarrollo de las actividades del taller. • Material con información del taller.

<p>estrategias pedagógicas que promuevan la autorregulación emocional de sus estudiantes no son incorporados a las prácticas que aportan a la sana convivencia .</p>	<p>lineamientos del Manual de Convivencia que promuevan la autorregulación emocional en los estudiantes.</p>	<p>docentes puedan hacer uso de estrategias pedagógicas que promuevan la autorregulación emocional de sus estudiantes.</p>				<p>Convivencia (1 hora)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar contenidos y/o forma que llevará el plan de acompañamiento (2 horas) • Diseñar y redactar el plan de acompañamiento (20 días) • Diseño e implementación del taller a docentes acerca del plan de acompañamiento (6 horas) • Solicitud de reunión con el comité de convivencia. (30 minutos) • Reunión de socialización con el comité de convivencia institucional (2 horas) 	<p>acompañamiento. -Plan de acompañamiento. -Correos electrónicos donde se solicitan los espacios. -Acta y listado de asistencia del comité de convivencia. -Cronograma de ajustes al manual de convivencia. -Actas de reunión con la coordinadora encargada de los procesos de convivencia.</p>			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

						<ul style="list-style-type: none"> • Aprobación del plan para ser incluido en los lineamientos del manual de convivencia • Definir fecha para ajustes al manual de convivencia. • Ajustar, junto con la persona encargada en la I.E, el manual de convivencia <p>(3 horas)</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

7.4. Presupuesto

COSTOS DIRECTOS	
Concepto	Valor por actividad
Talleres reflexivos formativos x 4	\$ 4.640.000
Construcción y elaboración del plan.	\$ 5.155.000
Total costos directos	\$ 9.795.000

COSTOS INDIRECTOS		
Concepto	%	valor
Retenciones 11%	11%	\$ 1.314.027,51
Retención en la fuente por servicios	6%	\$ 716.742
Gravamen financiero 0,004%	0,004%	\$ 478
Polizas contractuales 1%	1%	\$ 119.457
Costos indirectos		\$ 2.150.705
Total costos directos e indirectos		\$ 11.945.705
Utilidad esperada	5%	\$ 597.285

VALOR DEL PROYECTO	\$ 12.542.990
---------------------------	----------------------

7.5. Seguimiento y evaluación

La evaluación del proyecto permitirá indagar acerca de la relevancia del mismo y el impacto que generará en un determinado grupo de docentes. Así mismo permitirá tomar decisiones para generar los cambios necesarios que promuevan el acompañamiento a los docentes para la implementación de estrategias de autorregulación emocional en los estudiantes.

Para el seguimiento y evaluación del proyecto se utilizará una metodología de tipo cuantitativa que permita evidenciar si el proceso que se va desarrollando si está cumpliendo con los objetivos específicos planteados al inicio del mismo, tales como dar a conocer a los docentes los diferentes elementos del neurodesarrollo y la autorregulación emocional, la influencia de factores extrínsecos y las técnicas basadas en evidencia, a través de la aplicación de una encuesta al inicio y al final del acompañamiento que indague acerca de la motivación e intereses de los docentes por las temáticas abordadas, pertinencia de la metodología utilizada, aprendizajes adquiridos. Así mismo, para evaluar los resultados obtenidos al finalizar el desarrollo del proyecto se realizará otra encuesta que permita evidenciar la pertinencia de las estrategias planteadas en el plan de acompañamiento y el cambio de perspectivas de los docentes posterior a los encuentros formativo-reflexivos y a este plan.

7.6. Consideraciones éticas

El presente proyecto de intervención se considera como de riesgo mínimo pues no conlleva intervenciones invasivas o de diagnóstico que puedan generar situaciones emocionales de alto

impacto. Sin embargo, se deben tener varias consideraciones éticas teniendo en cuenta los principios de autonomía, beneficencia y justicia.

- Autonomía: se considera que cada docente tiene el derecho a elegir la no participación en la intervención debido a sus características personales, emocionales y/o profesionales. También si se abstienen de no responder las encuestas establecidas para el desarrollo del proyecto.
- Beneficencia: El fin último del proyecto de intervención se encamina a favorecer a la población educativa, inicialmente los docentes quienes a su vez pueden influir en el desarrollo de los niños-as sin perjudicarlo.
- Justicia: Implica el respeto y la consideración a todos los participantes en el proyecto en su individualidad.

Cabe resaltar la importancia de contar con el aval de la institución educativa para realizar el proyecto y estar en constante comunicación con la misma para informar y revisar los avances, aportes y necesidades de mejora del mismo.

8. Anexos

Anexo 1

ENCUESTA A DOCENTES

La presente encuesta tiene como objetivo establecer una línea de base que permita conocer las percepciones y/o conocimientos que tienen los docentes y directivos docentes acerca de los procesos de autorregulación en los estudiantes. Lo anterior para aportar en la cualificación de los docentes-sede primaria de la IE Hernán Villa Baena.

Agradezco la sinceridad en sus respuestas, las cuales son anónimas y no tienen ninguna clasificación en buenas o malas.

Responda lo que conozca o considere desde su percepción y/o conocimiento.

1. ¿Cuál cree que es la relación entre el neurodesarrollo y los procesos de autorregulación en los niños de 5 a 11 años?
2. ¿De qué manera influyen los contextos escolares, familiares y sociales en la autorregulación de los estudiantes?
3. ¿Conoce alguna técnica basada en evidencia que favorezca la autorregulación en los estudiantes?. Si la conoce, ¿cuál es?, ¿la ha puesto en práctica con sus estudiantes?
4. ¿Puede describir 2 lineamientos establecidos en el Manual de Convivencia de la Institución que permitan manejar situaciones donde se fortalezcan los procesos de autorregulación de los estudiantes? Si no los identifica, puede responder que no lo sabe.
5. De 1 a 10 (siendo 1 la menor frecuencia y 10 la mayor), ¿qué tan frecuente se presentan en su aula dificultades en los estudiantes relacionadas con la poca autorregulación?
6. De 1 a 10 (siendo 1 poco y 10 mucho), ¿qué tanto estrés, ansiedad, malestar o incomodidad le generan las situaciones (quejas, agresiones físicas y/o verbales, llanto de los niños, etc.) relacionadas con la falta de autorregulación emocional de sus estudiantes?
7. ¿Por qué cree que es importante favorecer la autorregulación emocional en los estudiantes?
8. De 1 a 10 (siendo 1 poca pertinencia y 10 alta pertinencia), ¿qué tan pertinente considera usted que puede ser la implementación de un plan de acompañamiento con los docentes de

la sede primaria de la IE Hernán Villa Baena para brindar estrategias pedagógicas basadas en el neurodesarrollo, que promueven habilidades de autorregulación emocional en sus estudiantes?

Anexo 2

PROYECTO ;EN SUS MARCAS, LISTOS...PARE!

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre _____

TÍTULO DEL PROYECTO: ;EN SUS MARCAS, LISTOS...PARE!

Usted ha sido invitado para participar de las actividades de este proyecto. Su participación es voluntaria por tanto lo invitamos a leer las siguientes observaciones:

Riesgos e incomodidades:

Esta participación representa riesgos mínimos para los participantes, entre los cuales podemos encontrar: incomodidad con las temáticas abordadas, discrepancia entre la metodología utilizada y creencias personales. Sin embargo, para su participación es importante contar con la póliza adquirida por la institución en caso de que se presente alguna situación que amerite atención médica.

Beneficios:

Esta propuesta tiene como marco referencial las teorías del neurodesarrollo y la psicología del aprendizaje entre otras. Buscando diseñar un plan de acompañamiento a los docentes con estrategias basadas en evidencia que favorezcan los procesos de autorregulación emocional de los estudiantes. Por tanto, está encaminada a beneficiar el desarrollo infantil de manera directa o indirecta.

Confidencialidad:

La actividad garantiza el anonimato de los participantes debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor del individuo, además el respeto por el derecho a la privacidad. El facilitador se compromete a no informar en sus publicaciones o en redes sociales ninguno de los nombres de los participantes ni otra información que permitiera su identificación.

Los registros visuales como fotos y videos tendrán su consentimiento específico.

Derecho a la no-participación: los participantes tienen plena libertad para no participar en las actividades propuestas cuando a bien lo consideren

Si usted como participante con las condiciones expuestas está de acuerdo, le solicitamos firme este consentimiento.

FIRMA PARTICIPANTE

9. Referencias

Albaladejo, N, Algarra, L.D, Almendros, I, Barba, M.I, Bellod, N, Brotnos, A...Vicent, M. (2014) *Cultivando emociones 2. Educación emocional de 8 a 12 años*. Barcelona, Generalitat Valenciana.

Aldrete, V, Carrillo, P, Mansilla, A, Schnaas, L & Ancona, F.E. (2014). De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. *Anuario de Psicología*, 44 (2), 199-212.

Arredondo, A (2015). Convivencia escolar: Una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia. *En Clave Social*. 4 (1), 49-61.

Caruana, A, Amat, A.B, Sanchiz, B, Trenchs C.R, Martín & J.M, Peñataro, K. (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Barcelona, Generalitat Valenciana.

Congreso de la Republica de Colombia. (8, Febrero 1994). Ley General de Educación [115].

Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (15, Marzo 2013). Por el cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. [1620] Recuperado de

https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf

Gamboa, G.A. (2015). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una perspectiva bioética. *Persona y Bioética*. 19 (2), 175-181.

Garijo, C (2017). Mindfulness. Una nueva perspectiva de la autorregulación emocional en educación infantil. (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Gázquez, J.J, Pérez M.C, & Carrión J.J (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*. 16(1), 39-58.

Institución Educativa Hernán Villa Baena (2015) Pacto por la Convivencia Escolar.

Jiménez, M, Lleras, J & Nieto A. M. (2010) La paz nace en las aulas. *Revista Educación y Educadores*. 13 (3), 347-359.

Ministerio de Educación Nacional. (11, Septiembre 2013) Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar [1965]. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-336730.html>

Rodríguez, E (2016). Jóvenes, paz, justicia e instituciones sólidas: El ODS 16, la agenda 2030 y los jóvenes en América Latina. Recuperado de <http://www.celaju.net/doc/jovenes-paz-justicia-e-instituciones-solidas-el-ods-16-la-agenda-2030-y-los-jovenes-en-america-latina/>

Rüst, M (2016). Presentación general del programa RESPIRA en educación. Bogotá.

Sáiz, M. C., Carbonero, M. M. A. & Román, S. JM. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1), 369-380.

doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.aha

Sánchez, G (2011). Meditación, mindfulness y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14 (2), 223-254.

Villalba, J. (2015). La convivencia escolar en positivo. *Revista Educación y Humanismo*. 18(30), 92-106. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>

